

Mirjam Oppold

Sprachtherapie
im Schulkindergarten für Sprachbehinderte
am Beispiel eines Kindes
mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© oppold
2008

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	5
1. SPRACHTHERAPIE IM SCHULKINDERGARTEN FÜR SPRACHBEHINDERTE	8
1.1 Der Schulkindergarten für Sprachbehinderte.....	8
1.1.1 Aufgaben und Ausgestaltung der Schulkindergärten.....	8
1.1.2 Der Sonderschulkindergarten für sprachbehinderte Kinder	9
1.2 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden- württembergischen Kindergärten (Pilotphase).....	10
1.2.1 Grundlagen	10
1.2.2 Grundgedanken	11
1.2.3 Das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache	12
1.3 Zur Rolle der Schulkindergärten in der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung	14
1.4 Sprachförderung oder Sprachtherapie?	15
1.4.1 Sprachförderung	16
1.4.2 Sprachtherapie	17
2. ENTWICKLUNGSBEDINGTE SPRACHSTÖRUNGEN.....	18
2.1 Phonologie.....	19
2.1.1 Erwerb phonologischer Fähigkeiten.....	20
2.1.1.1 Perzeption	20
2.1.1.2 Produktion	21
2.1.2 Störungen beim Erwerb phonologischer Fähigkeiten	27
2.1.2.1 Verzögerungen bei der Überwindung phonologischer Prozesse.....	29
2.1.2.2 Ungewöhnliche phonologische Prozesse	29
2.1.2.3 Unausbalancierte Entwicklung.....	30
2.1.2.4 Lautpräferenz.....	30
2.1.2.5 Zur Begründung phonologischer Störungen.....	31
2.2 Semantik	33
2.2.1 Erwerb semantischer Fähigkeiten	33
2.2.1.1 Begriff – Wort – Sinn – Bedeutung	33
2.2.1.2 Unterstützungsrahmen für den Spracherwerb	34
2.2.1.3 Entwicklung von Referenzbezügen	35
2.2.1.4 Bedeutung der Objektpermanenz und die Entstehung erster Symbole	37
2.2.1.5 Erste sprachliche Äußerungen.....	38
2.2.1.6 Erweiterung des Lexikons	39
2.2.1.7 Zum Verhältnis von Sprachverstehen und Sprachproduktion	42
2.2.1.8 Die Organisation, Speicherung und Vernetzung im mentalen Lexikon	45

2.2.2 Störungen beim Erwerb semantischer Fähigkeiten	46
2.2.2.1 Reduzierter Wortschatz und fehlende Strategien zur Wortschatzerweiterung	48
2.2.2.2 Sprachverständnis	49
3. DIAGNOSE VON ENTWICKLUNGSBEDINGTEN SPRACHSTÖRUNGEN....	51
3.1 Diagnose phonologischer Störungen.....	53
3.1.1 Diagnostisches Vorgehen im Bereich der Aussprache	53
3.1.1.1 Erhebung einer Sprachstichprobe	54
3.1.1.2 Strukturbeschreibung kindlicher Äußerungen	56
3.1.1.3 Vergleich der Realisierungen mit den zugrunde gelegten Zielstrukturen: Beschreibung phonologischer Prozesse	56
3.1.2 AVAK – Eine Möglichkeit zur Diagnose phonologischer Fähigkeiten.....	57
3.2 Diagnose semantischer Störungen.....	59
3.2.1 Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) – Eine Möglichkeit zur Diagnose semantischer Fähigkeiten	60
3.2.2 Diagnose von Sprachverständnis	63
4. KONSEQUENZEN FÜR DIE THERAPIE	65
4.1 Grundlagen	65
4.1.1 Sprachtherapie als inszenierter Spracherwerb.....	65
4.1.2 Formate und Spiel als wesentliche Elemente der Sprachtherapie....	67
4.2 Therapie phonologischer Störungen	71
4.2.1 Auswahl von Therapiezielen.....	72
4.2.2 Möglichkeiten des methodischen Vorgehens	73
4.2.2.1 Modellierungstechniken.....	73
4.2.2.2 Minimalpaarbildung.....	75
4.2.2.3 Die Bedeutung der Schrift in der Sprachtherapie.....	77
4.2.2.4 Einsatz von Lautgebärden	78
4.2.3 Zur Überwindung phonologischer Prozesse	78
4.3 Therapie semantischer Störungen.....	81
4.3.1 Auswahl von Therapiezielen.....	81
4.3.2 Methodische Überlegungen.....	84
5. FALLBEISPIEL: DIE SPRACHTHERAPIE MIT CEZMI.....	86
5.1 Biografische Beschreibung von Cezmi	86
5.2 Beschreibung der Einrichtung	88
5.3 Rahmenbedingungen der Sprachtherapie	91
5.4 Diagnose sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten bei Cezmi	92
5.4.1 Diagnose phonologischer Fähigkeiten bei Cezmi	93
5.4.2 Diagnose semantischer Fähigkeiten bei Cezmi	97
5.4.3 Diagnose grammatischer Fähigkeiten bei Cezmi	102

5.4.4 Diagnose pragmatischer Fähigkeiten bei Cezmi	104
5.5 Therapie sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten mit Cezmi	105
5.5.1 Auswahl der Therapieziele	106
5.5.2 Planung und Gestaltung der Therapie.....	107
5.6 Reflexion der Therapie mit Cezmi und Ausblick	116
SCHLUSSWORT	120
LITERATUR	122
ANHANG.....	129

Einleitung

Der Bedeutungserwerb stellt einen der wichtigsten Bereiche des Spracherwerbs dar. Dennoch wird die Sprachebene der Semantik sowohl in der Fachliteratur als auch in der Praxis häufig vernachlässigt und findet erst in letzter Zeit zunehmend Beachtung. Ebenso werden semantische Störungen bei Kindern häufig erst relativ spät festgestellt, was sowohl eine erfolgreiche Therapie als auch schulischen Erfolg wesentlich erschwert.

Auf diesem Hintergrund habe ich mich dafür entschieden, im Rahmen meiner wissenschaftlichen Hausarbeit diese Thematik aufzugreifen und mich eingehend mit der Diagnostik und Therapie eines Kindes mit semantischen Schwierigkeiten im Kindergartenalter zu beschäftigen und anhand eines Fallbeispiels darzustellen.

So lernte ich in einem Schulkindergarten für Sprachbehinderte Cezmi¹ kennen. Cezmi wurde mir als Kind mit erheblichen Schwierigkeiten auf sämtlichen sprachlichen Ebenen vorgestellt. In meiner Arbeit mit ihm sollte hauptsächlich eine Förderung seiner semantischen Fähigkeiten angestrebt werden.

Im Verlauf der ersten Sitzungen stellte ich jedoch fest, dass Cezmis Aussprache in einem solchen Maße beeinträchtigt ist, dass er häufig unverständlich ist und aufgrund seines ausgeprägten Störungsbewusstseins bereits zu starkem Vermeidungsverhalten neigte. Daher entschloss ich mich, in der Therapie vor allem eine Verbesserung der Aussprache anzustreben, so dass er verständlicher wird und ihm eine Kommunikation mit anderen gelingen kann. Denn erst dann kann er in vielfältigen Kommunikationssituationen seine Fähigkeiten in den anderen sprachlichen Bereichen erweitern. Den Bereich der Semantik behielt ich während der gesamten Zeit weiter im Auge und versuchte, in der Therapie nicht nur phonologische Aspekte zu berücksichtigen, sondern auch eine Förderung von Cezmis semantischen Fähigkeiten damit zu verknüpfen.

So hat sich für meine Arbeit folgende Fragestellung ergeben:

Wo liegen Cezmis Fähigkeiten und Schwierigkeiten auf den Ebenen der Aussprache und der Semantik und wie kann Cezmi bei der Erweiterung seiner

¹ Name geändert

Fähigkeiten und bei der Überwindung seiner Probleme unterstützt werden?

Im ersten Kapitel dieser Arbeit möchte ich die Institution des Schulkindergartens an sich sowie den Schulkindergarten für Sprachbehinderte im Besonderen kurz beschreiben, da dies den übergeordneten Rahmen meiner Arbeit darstellt.

Ergänzend möchte ich einige Aspekte des Orientierungsplans für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten hinzufügen, da dieser in Cezmi Einrichtung bereits ansatzweise aufgegriffen wird, auch wenn er für Schulkindergärten keine Verpflichtung darstellt. Abschließend soll die Auswahl des Begriffs „Sprachtherapie“ im Zusammenhang mit dieser Arbeit begründet werden.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem theoretischen Hintergrund entwicklungsbedingter Sprachstörungen. Dabei beschränke ich mich in meinen Ausführungen auf die Sprachebenen Aussprache und Semantik, da dies die Bereiche darstellen, in denen Cezmi die größten Schwierigkeiten zeigt und sich meine Arbeit mit Cezmi dementsprechend daran orientiert hat.

Anhand einer Darstellung von Grundlagen des Erwerbs und möglichen Störungen in diesen beiden Bereichen soll ein Überblick geschaffen werden, der im Hinblick auf die Diagnose und anschließende Therapie einem besseren Verständnis dient.

Das dritte Kapitel ist der Diagnose von entwicklungsbedingten Sprachstörungen gewidmet, da eine ausführliche und reflektierte Diagnostik die Voraussetzung für eine gelingende Therapie darstellt. Neben allgemeinen Aspekten zum diagnostischen Vorgehen werden Vorgehensweisen zur Erfassung phonologischer und semantischer Fähigkeiten sowie einzelne Diagnoseverfahren, die ich bei Cezmi eingesetzt habe, ausführlicher beschrieben.

Im vierten Kapitel sollen aus den bisherigen Ausführungen Konsequenzen für die Therapie gezogen werden. Zunächst werden grundlegende Sichtweisen für therapeutisches Handeln betrachtet. In diesem Zusammenhang sollen vor allem das Prinzip des inszenierten Spracherwerbs sowie die Bedeutung von Formaten und Spielen in der Sprachtherapie Beachtung finden. Im Anschluss daran gehe ich auf die Therapie in den Bereichen Phonologie und Semantik ein.

Im letzten Kapitel möchte ich die theoretischen Überlegungen auf die konkrete Arbeit mit Cezmi übertragen. In diesem Zusammenhang soll die grobe Struktur

dieser Arbeit beibehalten werden, so dass im Vorfeld Cezmi und die von ihm besuchte Einrichtung vorgestellt werden. Anschließend finden die Diagnose von Cezmis Fähigkeiten sowie deren Ergebnisse Beachtung. Die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Therapie sowie mein therapeutisches Vorgehen bilden den Schwerpunkt dieses Kapitels. Ein Ausblick soll das Kapitel abrunden.

Abschließend möchte ich in einem Schlusswort meine Arbeit mit Cezmi in Bezug auf die Fragestellung reflektieren.

1. Sprachtherapie im Schulkindergarten für Sprachbehinderte

Da Cezmi momentan den Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder besucht und meine Arbeit auch in diesem Rahmen stattfand, möchte ich im Folgenden diese Institution kurz beschreiben. Zunächst werde ich auf Sonderschulkindergärten im Allgemeinen und dann auf Sonderschulkindergärten für Sprachbehinderte im Besonderen eingehen. Dabei werde ich mich auf die Angaben für das Bundesland Baden-Württemberg beschränken.

Zudem werden in der von Cezmi besuchten Einrichtung vor allem bezüglich der Sprachförderung Aspekte des Orientierungsplans berücksichtigt, so dass ich in einem weiteren Punkt zunächst Grundgedanken des Orientierungsplans vorstelle, ehe ich die Rolle des Schulkindergartens in den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen aufgreifen möchte. Abschließend erscheint es mir aufgrund der zunehmenden Sprachförderangebote im Allgemeinen wichtig, eine Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sprachtherapie vorzunehmen, um die Auswahl des Begriffs Sprachtherapie im Zusammenhang mit dieser Arbeit zu begründen.

1.1 Der Schulkindergarten für Sprachbehinderte²

In Baden-Württemberg versteht man unter öffentlichen Schulkindergärten diejenigen, die „von einer Gemeinde, einem Landkreis oder einem Zweckverband unterhalten werden und deren Lehrer und Erzieher im Dienst des Landes stehen“ (VERWALTUNGSVORSCHRIFT SCHULKINDERGARTEN, 1). Des Weiteren gibt es Schulkindergärten, die an Heimsonderschulen untergebracht sind und vom Land getragen werden, sowie private Schulkindergärten in freier Trägerschaft.

Gemäß den im Schulgesetz genannten Sonderschultypen können Schulkindergärten dieser Arten eingerichtet werden. Dementsprechend gibt es unter anderem Schulkindergärten für sprachbehinderte Kinder.

1.1.1 Aufgaben und Ausgestaltung der Schulkindergärten

Schulkindergärten werden von Kindern besucht, die „bei Beginn der Schulpflicht voraussichtlich unter §15 Abs. 1 SchG fallen und deshalb vor Beginn der

² Die folgenden Ausführungen basieren auf der VERWALTUNGSVORSCHRIFT SCHULKINDERGARTEN (1984, geändert 1991).

Schulpflicht förderungsbedürftig erscheinen“ (VERWALTUNGSVORSCHRIFT SCHULKINDERGARTEN, 2).

Voraussetzung für die Aufnahme in einem Schulkindergarten ist die Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens. Dieses ist ausschlaggebend für die Zuweisung zu einem bestimmten Typ des Schulkindergartens, der das betreffende Kind bestmöglich fördern kann.

In Schulkindergärten findet eine besondere Förderung der Kinder statt. Die Förderung in Gruppen soll durch Einzelförderung ergänzt werden, wenn dies nötig erscheint.

Der Schulkindergarten, der von einer fachlich vorgebildeten Erziehungskraft geleitet wird, soll mit folgenden Personen und Institutionen kooperieren:

- Eltern der Kinder
- Leitung und Lehrkräften der jeweils vom Oberschulamt zugeordneten Sonderschule (u. a. durch Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Fallbesprechungen)
- Frühberatungsstellen
- Allgemeinen Kindergärten
- Regelgrundschulen

Schulkindergärten sind in der Regel Ganztageseinrichtungen, deren Betreuungszeit sich nach dem Betrieb der zugeordneten Sonderschule richtet. Falls der Schulkindergarten nicht ganztägig betrieben wird, soll die tägliche Betreuungszeit sechs Zeitstunden nicht überschreiten.

1.1.2 Der Sonderschulkindergarten für sprachbehinderte Kinder

Aufgabe des Schulkindergartens für sprachbehinderte Kinder ist es, „Kinder mit erheblichen Sprachstörungen mit besonderen Methoden der Sprachheilpädagogik zu fördern“ (VERWALTUNGSVORSCHRIFT SCHULKINDERGARTEN, 5). Dabei sollen die Kinder insbesondere auf den Besuch der Schule für Sprachbehinderte oder, soweit möglich, der Grundschule vorbereitet werden.

Kinder, die eine leichtere Sprachbehinderung aufweisen, werden nicht in den Schulkindergarten für Sprachbehinderte aufgenommen, sondern, sofern dies nötig ist, sprachheilpädagogisch an den Beratungsstellen an Sonderschulen betreut.

Voraussetzung für die Einrichtung eines Schulkindergartens für Sprachbehinderte ist im Allgemeinen die Vorhersehbarkeit eines dauernden Besuchs von mindestens zehn Kindern, die ab dem vollendeten dritten Lebensjahr aufgenommen werden können. Die Gruppengröße in diesen Kindergärten sollte fünfzehn Kinder nicht überschreiten.

1.2 Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Pilotphase)³

Auch wenn der bildungspolitisch aktuelle Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten⁴ für Schulkindergärten nicht verpflichtend ist, enthält er dennoch Grundgedanken und Ansätze, die auch für diese Einrichtungen von Bedeutung sind. Gerade für den Schulkindergarten für Sprachbehinderte sind wichtige Gesichtspunkte enthalten, da die Sprachförderung im Orientierungsplan eine zentrale Rolle spielt. Daher möchte ich an dieser Stelle einige Aspekte des Orientierungsplans aufgreifen, die im Schulkindergarten für Sprachbehinderte, den Cezmi besucht, bereits ansatzweise umgesetzt werden. Die Beschreibung der Umsetzung in dieser Einrichtung werde ich in Kapitel 5.2 näher darstellen.

Zunächst werde ich kurz die Grundlagen zur Entstehung sowie wichtige Gedanken des Orientierungsplans zusammenfassen, bevor ich das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache ausführlicher betrachte.

1.2.1 Grundlagen

Die Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter sowie der Bildungsauftrag von Tageseinrichtungen sind in der gegenwärtigen Bildungsdebatte nicht zuletzt aufgrund internationaler Vergleichsstudien immer mehr in den Mittelpunkt gerückt. Dabei wird die Stärkung der frühkindlichen Bildung und Erziehung in Familien und Kindertageseinrichtungen als Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit bei der Verteilung von Bildungschancen betrachtet (vgl. ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 7). Aus diesem Grund haben das Kultusministerium, das Sozialministerium, die

³ Den folgenden Ausführungen lege ich den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (2006) zugrunde.

⁴ Im Folgenden wird der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur noch „Orientierungsplan“ genannt.

kommunalen Landesverbände sowie die kirchlichen und sonstigen Trägerverbände in Baden-Württemberg vereinbart, einen Orientierungsplan für frühkindliche Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln (vgl. ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 122).

Die Implementierung des Orientierungsplans soll innerhalb von fünf Jahren erfolgen. Sie begann im Kindergartenjahr 2005/06, also etwa ein Jahr nach der Vereinbarung zur Entwicklung des Orientierungsplans, mit einer wissenschaftlich begleiteten Pilotphase, die auf der Grundlage eines bis Mai 2005 abgestimmten Orientierungsplans ablaufen sollte. An dieser dreijährigen Erprobungsphase konnten sich Kindergärten freiwillig beteiligen. Im Kindergartenjahr 2009/2010 soll die Umsetzung des überarbeiteten Orientierungsplans, der anhand der Erfahrungen der beteiligten Einrichtungen und der wissenschaftlichen Begleitung modifiziert wird, in allen Kindergärten stattfinden (vgl. ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 125).

Die rechtlichen Grundlagen des Orientierungsplans möchte ich nicht näher ausführen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Orientierungsplan auf dem gemeinsamen Rahmen der Länder und dem novellierten Kindergartengesetz des Landes Baden-Württemberg basiert.

1.2.2 Grundgedanken

Ausgangspunkt des Orientierungsplans ist es, die Welt mit den Augen der Kinder zu sehen. Diese Perspektive zieht sich wie ein roter Faden durch den Orientierungsplan. Dabei spielen der Bildungsanspruch und das Bildungsbedürfnis des Kindes eine zentrale Rolle. Hierfür werden folgende für den Kindergarten bedeutsame Leitfragen aufgeführt:

„Was kann das Kind? Was will das Kind? Was braucht das Kind? Wie erfährt das Kind die Welt? Wie wird es ein Mitglied der Gemeinschaft? Wie entwickelt es sich zu einem unverwechselbaren Menschen, der aktiv am Leben teil hat? Wie wird man in Bildungs- und Entwicklungsprozessen der unaufgebbaren Würde des Kindes gerecht?“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 12).

Kinder sollen als „Erfinder, Künstler, Entdecker, Forscher, Sammler, kleine Philosophen und Theologen“ (ENGEMANN 2006, 126) angesehen und als „Akteur(e) des Bildungsprozesses“ (ebd., 126) ernst genommen werden.

Durch die Einbeziehung verschiedener Wissenschaften wie beispielsweise Frühpädagogik, Entwicklungspsychologie oder Theologie wird eine mehrperspektivische Betrachtung des Bildungsbegriffs möglich (vgl. ENGEMANN 2006, 125f). Außerdem soll durch die Implementierung des Orientierungsplans Schulfähigkeit gefördert sowie eine kontinuierliche und nachhaltige Bildungsbiografie ermöglicht werden.

1.2.3 Das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache

Im Orientierungsplan werden in einer Erziehungs- und Bildungsmatrix „die grundlegenden, ureigenen Motivationen des Menschen, über die jedes Kind von Geburt an verfügt“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 67), und die Bildungs- und Entwicklungsfelder, „auf die der Kindergarten einen absichtsvollen, gestaltenden Einfluss nimmt“ (ebd., 67), miteinander verknüpft. An den Knotenpunkten ergeben sich für die Kindergartenarbeit relevante Fragestellungen. Dabei beinhaltet das pädagogische Handeln der Erzieherinnen⁵ sowohl die „Gestaltung anregender Umgebungen“ (ebd., 67) als auch das Arrangement von Bildungsangeboten.

Das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache ist einer der sechs im Orientierungsplan genannten Bildungsbereiche. „Die Bildungsbereiche stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern durchdringen sich gegenseitig, wobei die zentrale Rolle der Sprachförderung betont wird“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 125). Dies hängt damit zusammen, dass Sprachbeherrschung für das weitere Lernen eine Schlüsselrolle spielt. Daher sieht der Orientierungsplan Sprachdefizite bereits bei Kindergartenkindern als „Behinderung für alle weiteren Lebens- und Lernprozesse“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 92), die es von vornherein bestmöglich abzuwenden bzw. zu fördern gilt.

Sprachförderung wird im Orientierungsplan „nicht als isoliertes Sprachtraining verstanden, sondern als gezielte Erweiterung der Sprachkompetenz durch in den Alltag integrierte sprachanregende Angebote“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 93). Dazu gehören beispielsweise Bücher, eine sprachanregende Umgebung, Geschichten erzählen oder Schrift. Da in Kindergärten viele verschiedene

⁵ Da in diesem Berufsfeld hauptsächlich weibliche Personen tätig sind, beschränke ich mich im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf weibliche Berufsbezeichnungen. Selbstverständlich sollen sich aber auch männliche Personen angesprochen fühlen.

Muttersprachen die Regel sind, beinhaltet Sprachförderung auch das Aufgreifen fremder Sprachen.

Wichtige Faktoren beim Spracherwerb werden in

- 1.) einem sprachbeherrschenden Vorbild, das sich dem Kind zuwendet, mit dem Kind spricht, Worte vorspricht, das Kind korrigiert, sich über Erfolge freut und diese Freude zeigt,
- 2.) der Möglichkeit, mit Lauten zu experimentieren,
- 3.) einer anregenden Umgebung

gesehen (vgl. ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 91).

Diese Grundsätze werden im Orientierungsplan im Zusammenhang mit der Sprachförderung immer wieder aufgegriffen.

Als Ziele für das Bildungs- und Entwicklungsfeld Sprache werden Aspekte wie die Erweiterung der verbalen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeit, Nutzung von Sprache zur Kommunikation und zum Erreichen von Zielen, Erwerb von Deutsch als Zielsprache (bei Kindern mit anderen Herkunftssprachen), etc. genannt.

Zur Verwirklichung dieser Ziele sollen Fragen als Denkanstöße unterstützend wirken, anhand derer die Erzieherinnen die Einrichtung und ihr pädagogisches Handeln reflektieren können. Sprache soll als Instrument erfahren werden, Anerkennung und Wohlbefinden zu erfahren. Leitfragen wie „Wie wird auf Erzählungen der Kinder reagiert?“, „Wie wird das Kind angeregt, mit Sprache zu spielen?“, „Wie wird festgestellt, ob beim Kind grundlegende Fähigkeiten in der Sprache altersgemäß entwickelt sind?“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 95) dienen hierfür als Orientierung.

Der Bereich „Sprache, die dazu hilft, die Welt zu entdecken und zu verstehen“, beinhaltet Aspekte wie das Angebot von Schrift im Alltag, Möglichkeiten zur Mitteilung von Interessen und ein vielfältiges Bücherangebot.

Unter der Überschrift „Sprache nutzen, um sich auszudrücken“ werden Punkte wie Schreib- und Sprechanregung, Wortschatzerweiterung oder Gewinn grammatischer Sicherheit gefasst.

Zum Bereich „Sprache entfalten, um mit anderen zu leben“ werden Fragen wie „Wodurch erfahren Kinder, dass sich Sprache den unterschiedlichen Situationen und Gesprächspartnern anpasst?“ oder „In welcher Form wird Kindern mit anderer Herkunftssprache Gelegenheit gegeben, etwas aus ihrer Sprache vorzustellen?“ (ORIENTIERUNGSPLAN 2006, 97) angesprochen.

1.3 Zur Rolle der Schulkindergärten in der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung

An dieser Stelle möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit das im Orientierungsplan vermittelte Grundverständnis von Erziehung und Bildung auch im Schulkindergarten und die formulierten Bildungs- und Entwicklungsfelder auch für behinderte Kinder Geltung finden und ob es aus sonderpädagogischer Sicht Ergänzungsbedarf gibt. Der Schulkindergarten muss sich diesen Fragen stellen, seine Rolle und Bedeutung angesichts der Erprobungsphase des Orientierungsplans klären und seinen Standort finden. Aus diesem Grund wurde der Orientierungsplan mit dem Auftrag an alle Schulkindergärten versandt, sich mit dem Orientierungsplan zu befassen und die jeweilige Einrichtungskonzeption zu prüfen bzw. gegebenenfalls zu überdenken.

Nun stellt sich die Frage, ob die behinderungsspezifischen Organisationsformen und inhaltlichen Konzeptionen der Schulkindergärten noch zeitgemäß sind. Nicht nur in Anbetracht der Tatsache, dass für den Besuch z. T. unnötig lange Wegstrecken bewältigt werden müssen, scheint dieses Konzept problematisch.

Sofern im Orientierungsplan ein „Kindergarten für alle“ (BOSAK 2006, 7) angestrebt wird und die Entwicklung in Richtung Integration und Inklusion gehen soll, können in den Schulkindergärten nicht weiterhin streng nach „Behinderungsart“ Plätze zugewiesen werden: „Da die Anzahl der Stellen für Schulkindergärten im Land festgelegt ist, kann das Angebot an öffentlichen Schulkindergärten nicht bedarfsgerecht ausgebaut werden“ (BOSAK 2006, 7). Aufgrund dessen ist eine flexible und bedarfsgerechte Abstimmung kaum oder nur mit großem Aufwand möglich. Daher fordert BOSAK (ebd., 7) mehr Flexibilität im Schulkindergartenbereich. Die Aufnahme in einen Sonderschulkindergarten darf noch keine Aussage über den schulischen Lernort enthalten, da sich beispielsweise der individuelle Förderbedarf eines Kindes im Laufe der Zeit verändert hat oder mit den Eltern kein Einvernehmen hinsichtlich des Lernorts erreicht werden konnte. Auch wenn eine Spezifizierung bezüglich der Förderung durch eine relative Homogenität der Gruppe ermöglicht wird, benötigen Kinder andererseits auch Heterogenität und Vielfalt.

BOSAK (2006, 8) schlägt deshalb eine Änderung der Verwaltungsvorschrift Schulkindergarten vor, die jedoch nicht dazu führen dürfe, dass die Qualität der Schulkindergärten durch Ressourceneinsparungen gefährdet oder der Bedarf der

Schulkindergärten überhaupt in Frage gestellt werde. Vielmehr solle damit ermöglicht werden, dass Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf ein möglichst wohnortnaher Schulkindergartenplatz angeboten werden könne.

Die gesellschaftliche Entwicklung zu mehr Inklusion und Integration stellt nicht nur für die allgemeinen Kindergärten eine Herausforderung dar. Auch die Schulkindergärten müssen angesichts dieser Entwicklungen auf Zeitgemäßheit in Organisation, Struktur und Konzeption untersucht werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Schulkindergärten laut Schulgesetz keine Kindergärten, sondern „vorschulische sonderpädagogische Einrichtungen und daher traditionell an die entsprechenden Sonderschulen angebunden“ (BOSAK 2006, 8) sind. Dies erschwert die Organisation von Modellen wie beispielsweise „Schulkindergarten und Kindergarten unter einem Dach“. Auch Möglichkeiten der Einzelintegration von Kindern mit Behinderung in einen Kindergarten sind eingeschränkt, da häufig die Rahmenbedingungen vor Ort und geeignete Konzeptionen fehlen, die eine Integration im Sinne der Inklusion ermöglichen. BOSAK (2006, 9) fordert daher „Modelle, die eine gemeinsame Erziehung und Bildung im Kindergarten ermöglichen, und dabei den individuellen Förderbedarf eines jeden Kindes und die dafür nötigen Rahmenbedingungen berücksichtigen.“

Insgesamt ist zudem ein zeitgemäßer Bildungsplan für Schulkindergärten überfällig. Der Orientierungsplan hat zwar in Schulkindergärten grundsätzlich auch Gültigkeit, allerdings sollte er unter sonderpädagogischen Aspekten ergänzt und mit den Kriterien für Inklusion überarbeitet werden. Dadurch können sowohl Schulkindergärten als auch allgemeine Kindergärten und Modelle der gemeinsamen Erziehung profitieren und sich dem Ziel der Inklusion annähern.

1.4 Sprachförderung oder Sprachtherapie?

Anhand des Orientierungsplans wird deutlich, dass die Sprachförderung immer mehr in den Blick rückt. Aufgrund dieser Entwicklung wurden in letzter Zeit verschiedenste Sprachförderkonzepte entworfen und auch verstärkt im Elementarbereich angewandt ⁶. In diesem Zusammenhang hat der

⁶ Beispiel hierfür ist das Projekt der Landesstiftung Baden-Württemberg „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ von WEBER & POTNAR (2006).

Schulkindergarten für Sprachbehinderte einen schweren Stand, da häufig argumentiert wird, dass durch flächendeckende Sprachförderangebote ein spezifischer Kindergarten für Kinder mit Sprachschwierigkeiten nicht nötig sei. Wie auch BAUMGARTNER (2008, 257) anmerkt, mag mancherorts aufgrund dieses großen Angebots an Sprachfördermöglichkeiten der Schluss gezogen werden, dass Sprachtherapien nun überflüssig seien, da diese durch die vielfältigen Sprachförderangebote im Kindergarten ersetzbar seien. Anhand der oben beschriebenen Merkmale und Besonderheiten von Schulkindergärten und insbesondere von Schulkindergärten für Sprachbehinderte wird deutlich, dass diese Einrichtungen durchaus ihre Berechtigung haben und nicht durch Sprachförderangebote in Regeleinrichtungen ersetzt werden können. Dass vor allem der Sprachtherapie weiterhin eine bedeutende Rolle zukommt, möchte ich im Folgenden darlegen, indem ich auf die Begriffe „Sprachförderung“ und „Sprachtherapie“ näher eingehe und einen Versuch der Abgrenzung unternehme⁷.

1.4.1 Sprachförderung

Sprachförderung kann von allen Bezugspersonen wie Eltern oder Erzieherinnen durchgeführt werden. Meistens geschieht dies intuitiv (beispielsweise bei Eltern) und in der Regel von Geburt an in der natürlichen Kommunikation. Dadurch wird die gesunde Entwicklung unterstützt. Gleichzeitig kann sie jedoch auch bewusst im Sinne der Prävention von Sprachschwierigkeiten (wie beispielsweise bei sprachlichen Auffälligkeiten oder Migrationshintergrund) systematisiert eingesetzt werden. Wichtig hierbei ist allerdings, dass der Sprachförderung zwar häufig ein Screening, jedoch keine differenzierte Diagnostik vorausgeht.

Sprachförderung ist nicht störungsspezifisch und nicht individuell, sondern Entwicklungsbegleitung für alle Kinder. Sie kann überall und jederzeit stattfinden, beispielsweise zu Hause, im Kindergarten oder unterwegs. Zur Sprachförderung gehören Aktivitäten wie Bücher vorlesen, Lieder singen, Bilder betrachten, Fragen beantworten, Dinge benennen etc. In Einrichtungen erfolgt sie häufig in der Gruppe und oftmals strukturiert und standardisiert in Form von Sprachförderprogrammen. Dabei wird die institutionelle Sprachförderung von

⁷ Dabei greife ich auf die Informationsbroschüre „Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel... Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind?“ des deutschen Bundesverbands der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) von DE LANGEN - MÜLLER & MAIHACK (o.J.) zurück.

bildungs- und sozialpolitischen Regelungen beeinflusst. Die Kosten werden je nach Bundesland vom Land, den Kommunen oder freien Trägern übernommen.

1.4.2 Sprachtherapie

Im Gegensatz zur Sprachförderung wird Sprachtherapie „von akademischen Sprachtherapeuten, Logopäden, Atem-, Stimm- und Sprachlehrern nach ärztlicher Verordnung durchgeführt“ (DE LANGEN -MÜLLER & MAIHACK o.J., 9). Voraussetzung dafür ist eine gezielte Differentialdiagnostik. Sprachtherapie gilt als spezifisches, gesetzlich verankertes Heilmittel für sprachauffällige und sprachentwicklungsgestörte Kinder und ist medizinisch indiziert. Sie setzt störungsspezifisch und an den individuellen Fähigkeiten des Kindes an. Dabei stößt sie beispielsweise mit Hilfe von Modellverhalten Entwicklungsprozesse an, bewirkt Umstrukturierungen im kindlichen Sprachsystem und löst fehlerhafte Automatisierungen ab.

Sprachtherapie findet in speziell ausgestatteten Räumen in Schulen, Ambulanzzentren, Kliniken und Frühfördereinrichtungen statt. Die Kosten der Sprachtherapie werden von gesetzlichen und privaten Krankenversicherern übernommen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Sprachtherapie und Sprachförderung nicht eindeutig abgrenzbar sind. Vielmehr weisen sie fließende Übergänge auf und sind wie Punkte auf einer Skala, „die durch Art und Intensität der Intervention bestimmt werden“ (DE LANGEN - MÜLLER & MAIHACK o.J., 3). Daher sind Förderbedarf und Therapienotwendigkeit nicht synonym verwendbar. Vielmehr müssen Kompetenzgrenzen anerkannt werden, damit die wertvolle Koexistenz und Kooperation pädagogischer Förder- und spezifischer Sprachtherapiekonzepte erhalten bleiben können.

Aufgrund dieser Ausführungen habe ich mich bei meiner Arbeit mit Cezmi bewusst für den Begriff „Sprachtherapie“ entschieden, da er bereits den Schulkindergarten für Sprachbehinderte besucht und bei ihm eine diagnostizierte Therapienotwendigkeit besteht.

2. Entwicklungsbedingte Sprachstörungen

Der Begriff „entwicklungsbedingte Sprachstörungen“ bezeichnet Störungen, bei denen der Erwerb der Sprache beeinträchtigt ist. Synonyme bzw. begriffsverwandte Wörter sind „Störungen des Spracherwerbs“, „Sprachentwicklungsstörungen“ oder „kindliche Sprachstörungen“ (FÜSSENICH 2008, 1). Auf die bestehenden Diskrepanzen in der Einteilung weist unter anderem auch BRAUN (³2006, 157) hin: „Es gibt eine Reihe ähnlicher Begriffsbezeichnungen, die nicht nur die Uneinheitlichkeit im Begriffsverständnis, sondern vor allem die Ungeklärtheit des Phänomens ‚Sprachentwicklungsstörung‘ widerspiegelt.“

Kinder mit Deutsch als Erstsprache weisen entwicklungsbedingte Sprachstörungen auf, wenn diese Erstsprache nicht regelhaft der Altersnorm gemäß erworben, gebraucht und verstanden wird (vgl. KNURA ²1982; FÜSSENICH 2008). Dabei ist zwischen Kindern, die die Phasen des Spracherwerbs nur zeitlich verzögert durchlaufen, und Kindern, deren Sprachentwicklung vollständig oder in Teilaspekten beeinträchtigt ist, zu differenzieren (vgl. ebd.). Bei der zweiten Gruppe ist der Spracherwerb mit den Entwicklungsphasen normal entwickelter Kinder nicht oder nur in einzelnen Bereichen vergleichbar. Diese Kinder erwerben Sprache auf den einzelnen Sprachebenen in anderen Reihenfolgen oder weisen eine unausbalancierte Entwicklung auf, indem sie in einigen Bereichen der Sprachentwicklung normale Erwerbsphasen durchlaufen, in anderen stagnieren oder ungewöhnliche Entwicklungen zeigen (vgl. FÜSSENICH 2008, 1).

Nach FÜSSENICH (2008, 2) können entwicklungsbedingte Sprachstörungen unterschiedliche Ursachen, Entwicklungsverläufe und Ausprägungsgrade aufweisen und sowohl vorübergehend als auch andauernd sein. Außerdem können Sprachstörungen auch mit anderen Behinderungen einhergehen.

Bei der Beschreibung gestörter Kindersprache geht man von einem Störungssyndrom aus. So zählen nicht nur sprachliche Auffälligkeiten auf den verschiedenen Sprachebenen zu den Symptomen für entwicklungsbedingte Sprachstörungen, sondern auch nichtsprachliche Bereiche wie Kognition, Motorik, Wahrnehmung, Sozialverhalten und Lernen müssen Beachtung finden (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 84).

Die sprachlichen Schwierigkeiten können auf den verschiedenen Sprachebenen Aussprache (vgl. Kap. 2.1.2), Semantik (vgl. Kap. 2.2.2), Pragmatik, Grammatik, im metasprachlichen Bereich sowie beim Schriftspracherwerb auftreten. Häufig weisen Kinder entwicklungsbedingte Sprachstörungen nicht nur auf einer Sprachebene, sondern auf mehreren gleichzeitig auf, wie dies auch bei Cezmi der Fall ist. Zudem zeigen einige Kinder Folgeprobleme, beispielsweise in Form von Vermeidungsverhalten.

Im Folgenden möchte ich nun den normalen sowie den gestörten Erwerbsverlauf auf den Sprachebenen Aussprache und Semantik beschreiben, da Cezmis größte Schwierigkeiten in diesen Bereichen liegen und daher diese Thematik für mein Vorgehen bei der Sprachtherapie mit Cezmi von grundlegender Bedeutung ist. Die Darstellung des normalen Spracherwerbs in den genannten Bereichen stellt die Grundlage für eine Beschreibung der Störungen dar, weshalb ich mich nicht nur auf den gestörten Erwerb beschränke. Die Sprachebene der Grammatik wird in diesem Kapitel vernachlässigt, da diese für die Arbeit mit Cezmi wenig relevant war.

2.1 Phonologie

Zu Beginn möchte ich die Begriffe Phonologie und Phonetik kurz voneinander abgrenzen⁸. Denn Phonetik und Phonologie sind zwar zwei verwandte, „aber doch verschiedene Zweige der Sprachwissenschaft, die als gemeinsamen Gegenstand Laute untersuchen, die in natürlichen Sprachen vorkommen“ (HALL 2000, 1).

Die Phonetik, auch „Lautlehre“ genannt, beschäftigt sich mit der Artikulation sowie den auditiven und akustischen Faktoren von Sprachlauten, also mit den Merkmalen, die bei der Perzeption und Produktion von Bedeutung sind (vgl. GADLER ⁴2006, 253).

Demgegenüber ist es Aufgabe der Phonologie, „jenes abstrakte System aufzudecken, das der beobachtbaren, von der Phonetik beschriebenen Produktion des Sprechschalls zugrunde liegt, d.h. zu beschreiben, welche in der

⁸ Zur ausführlicheren Beschreibung der Begriffe verweise ich beispielsweise auf SCHOLZ (²1996), HALL (2000) und GADLER (⁴2006).

gesprochenen Sprache diskriminierbaren Sprechlaute im kommunikativen Geschehen eine bedeutungsdifferenzierende Funktion haben und wie das zugrunde liegende System organisiert ist“ (SCHOLZ ²1996, 67).

2.1.1 Erwerb phonologischer Fähigkeiten

Im Folgenden stelle ich den Erwerb der Aussprache unter phonologischen Gesichtspunkten dar und beziehe mich dabei auf HACKER (⁵2002).

Bevor ich auf die Sprachproduktion eingehe, möchte ich an dieser Stelle auf die Bedeutung der Sprachwahrnehmung (Perzeption) für den Spracherwerb hinweisen. Perzeption und Produktion sind nicht jeweils völlig eigenständige Bereiche, sondern weisen ein komplexes Verhältnis auf, das sich nicht einfach als Abhängigkeitsbeziehung beschreiben lässt (vgl. HACKER ⁵2002, 13f).

2.1.1.1 Perzeption

Die Untersuchung der Perzeptionsentwicklung erweist sich als kompliziert, da diese durch Beobachtung nicht so leicht zugänglich ist wie die Sprachproduktion.

Eine erste bedeutende Unterscheidung in der Sprachwahrnehmung zeigt sich beim Säugling bereits mit deutlich verschiedenen Reaktionen auf menschliche Stimmen im Vergleich zu anderen Klängen und Geräuschen und in der Differenzierung von Stimmqualitäten.

Bereits mit fünf bis sechs Monaten können erste stabile Beziehungen zwischen einer phonetischen Gestalt und deren Bedeutungen hergestellt werden, wobei feinere phonetische Unterscheidungen noch nicht vorgenommen werden können, sondern die Orientierung eher anhand von Betonungsstrukturen und markanten phonetischen Eigenschaften erfolgt. Auch wenn noch unklar ist, bis zu welchem Umfang und wie Kinder im Alter von ungefähr 12 Monaten solche Verknüpfungen zwischen Erwachsenenäußerungen und Bedeutungen herstellen können, so ist man sich einig, dass das Herauslösen bestimmter Lautgestalten aus Äußerungen einen Meilenstein der Entwicklung darstellt (vgl. HACKER ⁵2002, 15).

Auf die Diskussion zum Verlauf der phonemischen Perzeptionsentwicklung gehe ich an dieser Stelle nicht genauer ein ⁹. Anzunehmen ist, dass die Perzeptionsentwicklung zum Zeitpunkt des Auftretens der ersten Wörter noch

⁹ Ein Überblick hierzu ist beispielsweise bei BARTON (1980) zu finden.

nicht abgeschlossen ist, sich über mehrere Jahre erstreckt und der Sprachproduktion leicht vorausgeht (vgl. HACKER ⁵2002, 16).

2.1.1.2 Produktion

Die Sprachproduktion wird nach HACKER (⁵2002) in vier Stadien untergliedert:

- Prälinguistisches Stadium
- Phonologie der ersten 50 Wörter
- Erwerb des phonologischen Systems
- Vervollkommnung des phonologischen Systems

- *Prälinguistisches Stadium*

Die phonologische Entwicklung beginnt mit dem prälinguistischen Stadium, das die Entwicklungsstufen bis zum Auftauchen der ersten Wörter umfasst.

Zu diesem Stadium gehören das Schreien als erste lautliche Äußerung eines Kindes sowie die Produktion von Gurrlauten, bei denen es sich hauptsächlich um vokalähnliche und glottale Laute handelt. Des Weiteren umfasst dieses Stadium die Lallphase. Es wird angenommen, dass in dieser Phase wesentliche artikulatorische Fähigkeiten erworben werden. Zudem nähern sich in dieser Zeit die produzierten Vokale und Konsonanten an die der Muttersprache an. Es kommt zu einer Verlagerung der gebildeten Konsonanten von hinten (also Glottale und Velare) nach vorn (Alveolare, Dentale, Labiale). Dabei werden weniger einzelne Segmente, sondern eher Lautfolgen geäußert (vgl. HACKER ⁵2002, 16).

Ebenfalls zum prälinguistischen Stadium gehören die Proto-Wörter, die vom Kind selbst entwickelt werden. Damit sind bestimmte phonetische Gestalten gemeint, die eindeutige Referenzbezüge zur Umgebung aufweisen und mit Bedeutungen verknüpft sind. Diese Proto-Wörter sind keine aus der Erwachsenensprache entnommene vereinfachte oder imitierte Wörter, sondern vielmehr Eigenschöpfungen, was den aktiven und kreativen Umgang des Kindes mit Sprache beim Spracherwerbsprozess verdeutlicht (vgl. HACKER ⁵2002, 17).

- *Phonologie der ersten 50 Wörter*

Im Alter von 10 bis 13 Monaten beginnen Kinder mit einer neuen Phase der Entwicklung, indem sie einzelne Wörter aus der Umgebungssprache aufgreifen

und diese produzieren. In dieser Zeit vollzieht sich das phonologische Lernen in besonderer Weise, weshalb diese Phase vom späteren Erwerb abgegrenzt wird. Die späte Lallphase und die Äußerung der ersten Wörter überschneiden sich zeitlich. Bei der Beobachtung von Lallmonologen kann bisweilen sogar die Einbettung von Wörtern festgestellt werden. Insgesamt werden bei den ersten Wörtern vor allem die Laute verwendet, die auch in den Lallmonologen verstärkt auftraten. Dementsprechend handelt es sich hierbei hauptsächlich um vordere Verschluss- und Nasallaute wie [p, b, t, d] und [m, n].

Das Lernen in diesem Stadium ist primär als lexikalisches Lernen zu verstehen (vgl. HACKER ⁵2002, 17). Dabei stehen lexikalische Einheiten mit bestimmter phonetischer Gestalt im Vordergrund der Aneignung, die als Ganzheiten aufgefasst werden. Hierbei kommt es durchaus vor, dass einige dieser Wörter phonetisch variiert werden (vgl. HACKER ⁵2002, 18f). Auch das Phänomen des „trade-off“ tritt häufig auf, womit folgender Prozess gemeint ist: Verwendet ein Kind in einer Wortform ein bestimmtes Segment zum ersten Mal, so kann dies auch zu einer Veränderung an einer anderen Stelle im Wort und damit zu einer Zwischenform führen. Realisiert ein Kind beispielsweise bisher „Gasse“ als [ak] und verwendet nun erstmalig ein auslautendes [s], so kann dies auch zu Veränderungen im Anlaut führen, also beispielsweise [zasə] (vgl. HACKER ⁵2002, 20). Das hängt damit zusammen, dass sich in dieser Zeit sowohl die Wahrnehmung als auch die artikulatorischen Fähigkeiten stetig verfeinern.

Insgesamt wird das lexikalische Lernen dieser Phase sowohl von der phonologischen Struktur eines Wortes als auch von spezifischen kindlichen Produktionsstrategien beeinflusst. So wählen manche Kinder nur Wörter aus, die sie gemäß der Erwachsenensprache aussprechen können, während andere Kinder Wörter an ihre eigenen Produktionsstrategien anpassen. Bei der zweiten Gruppe von Kindern treten häufig Homophonien auf, bei denen eine bestimmte phonetische Gestalt mehrere unterschiedliche Wörter bezeichnet (vgl. Hacker ⁵2002, 21).

Bei allen Kindern in dieser Phase zeigt sich das Phänomen der progressiven bzw. regressiven Idiome: Während einzelne Wörter der normgerechten Aussprache sehr nahe kommen, so bleiben andere hinter den Möglichkeiten des Kindes weit zurück. Dies möchte ich mit einem Beispiel von LEOPOLD (1947, zit. nach HACKER

⁵2002, 21) verdeutlichen: Seine Tochter Hildegard realisierte im Alter von 10 Monaten das Wort „pretty“ beinahe perfekt als [prəti]. Diese Form veränderte sich jedoch im Laufe eines Jahre bis hin zu der Form [b di]. Verglichen mit der Erwachsenensprache, weist diese Struktur eine größere Abweichung auf als zuvor. Gleichzeitig wird dennoch ein Fortschritt deutlich: Hildegard regularisiert und systematisiert ihre Aussprache, indem sie Hypothesen über das Lautsprachesystem bildet. Dieses Beispiel zeigt also gleichzeitig auch den Übergang zur nächsten Phase, der Erwerbsphase des phonologischen Systems, an.

- *Erwerb des phonologischen Systems*

Mit ungefähr 18 Monaten erreicht ein Kind die Phase des Erwerbs des phonologischen Systems. In dieser Zeit beschäftigt sich das Kind mit der Aneignung der Phoneme, den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Lautsprache. Dass in dieser Phase der Wortschatz rapide zunimmt, hängt damit zusammen, dass durch die zunehmende Regularisierung und Systematisierung der Aussprache die Produktion neuer Wörter ermöglicht wird und gleichzeitig das Kind infolge immer neuer Wörter wiederum zur Regelbildung veranlasst wird.

Beim Vergleich dieser regularisierten Aussprache mit der Umgebungssprache können regelhafte Abweichungen festgestellt werden. Dabei nimmt ein Kind bei der Wortproduktion systematische Vereinfachungen vor, die als phonologische Prozesse bezeichnet werden.

In Anlehnung an HACKER & WEIß (1986) bzw. HACKER (⁵2002, 22ff) möchte ich im Folgenden einige der wichtigsten Prozesse darstellen, mit deren Hilfe Abweichungen kindlicher Aussprache charakterisiert und beschrieben werden können.

1.) Silbenstrukturprozesse:

Bei Silbenstrukturprozessen wird die Silbenstruktur eines Zielwortes verändert. Es werden hauptsächlich fünf Formen unterschieden:

- Auslassung unbetonter Silben

Banane [na nə]

- Vereinfachung mehrsilbiger Wörter

Schokolade [la də]

- Reduplikation

Ball [baba]

- Auslassung finaler Konsonanten

Apfel [apə]

- Reduktion von Mehrfachkonsonanz

Fliege [fidə]

Brot [bot]

Mond [mot]

Schmuck [m k]

Bei der Reduktion von Mehrfachkonsonanz ist die häufigste Erscheinungsform die Auslassung eines Konsonanten in einer zweigliedrigen Konsonantenfolge. Allgemein gilt bei der Reduktion von Mehrfachkonsonanz die Regel, dass bevorzugt der Laut ausgelassen wird, der entwicklungsgemäß gegenüber dem anderen Laut später auftritt. Neben der Reduktion auf einen Konsonanten kommt es auch vor, dass die Mehrfachkonsonanz auf einen Laut reduziert wird, der im Zielwort nicht enthalten ist, wie beispielsweise bei der Realisierung des Wortes „Gras“ als [da s].

2.) Harmonisierungsprozesse:

Hierbei geht es um Vorgänge, bei denen Laute innerhalb einer Lautreihe einander angeglichen werden:

- Labialassimilation

Gabel [babəl]

Pudel [pubəl]

- Velarassimilation

Kissen [k kən]

Bank [aŋk]

- Prävokalische Stimmgebung (Ersetzung von stimmlosen durch stimmhafte Konsonanten)

Tasche [da ə]
Kamm [am]

3.) Substitutionsprozesse:

Bei diesem Vorgang wird ein Laut oder eine Lautgruppe durch eine/n andere/n ersetzt. Unterschieden werden hierbei Ersetzungen, die aufgrund einer Veränderung der Artikulationsstelle auftreten, und Ersetzungen, die einem Wechsel der Artikulationsart nachfolgen.

➤ Veränderung der Artikulationsstelle

- Alveolarisierung

Die Alveolarisierung ist eine Form der Vorverlagerung und kann alle hinteren Konsonanten betreffen.

Küche [dytə]
Fisch [f s]

- Velarisierung

Die Velarisierung beinhaltet als Form der Rückverlagerung die Ersetzung vorderer Konsonanten durch Velare.

Bett [b k]
Mütze [m kə]

- Labialisierung

Bei der Labialisierung werden nicht labiale Konsonanten durch Labiale ersetzt.

Hase [habə]
Sack [vak]

➤ Veränderung der Artikulationsart

- Plosivierung

Die Plosivierung ist die häufigste Form einer Veränderung der Artikulationsart und beschreibt die Ersetzung von Frikativen und Affrikaten durch Plosive.

Tasse [tatə]
Katze [katə]

- Frikativierung

Die Frikativierung bezeichnet die Ersetzung einer Affrikate durch einen Frikativ.

Zange [saŋə]

Topf [t f]

- Affrizierung

Bei der Affrizierung werden Frikative durch Affrikaten ersetzt.

Löffel [lœpfəl]

Busch [b ts]

Treten wie in den Beispielen in einem Zielwort verschiedene Prozesse gleichzeitig auf, so spricht man von multiplen Prozessen. Anhand der beschriebenen Prozesse wird deutlich, dass sich hinter der scheinbar falschen Aussprache eines Kindes verschiedene Prozesse abspielen. Daher kann die normgerechte Aussprache nicht in einem Entwicklungsschritt erwartet werden.

Beim Erwerbsprozess treten manche phonologische Prozesse nahezu obligatorisch auf wie die Auslassung unbetonter Silben, die Reduplikation, die Auslassung finaler Konsonanten, die Reduktion von Mehrfachkonsonanz, die Alveolarisierung sowie die Plosivierung. Durch die sukzessive Überwindung der einzelnen Prozesse eignet sich ein Kind innerhalb von mindestens zwei bis drei Jahren das phonologische System an. Die Überwindung eines einzelnen Prozesses kann sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Dabei ist es häufig der Fall, dass ein Prozess zunächst nur in einer bestimmten Wortposition oder nur bezüglich eines einzelnen Vertreters einer Lautgruppe überwunden wird. Zudem kann die Komplexität einzelner Wörter dazu führen, dass ein phonologischer Prozess bei diesen Wörtern andauert, während er bei einfacheren Wörtern bereits überwunden ist.

Generell gibt es keine genaue zeitliche Abfolge zum Auftreten und Überwinden der einzelnen Prozesse, da keine gesicherten Untersuchungen vorliegen. Insgesamt ist jedoch anzunehmen, dass die Reduplikation und die Auslassung finaler Konsonanten relativ früh überwunden werden, während die Reduktion von Mehrfachkonsonanz und die Alveolarisierung eher zu den länger andauernden

Prozessen gehören (vgl. HACKER & WILGERMEIN ²2001). Bezüglich der Artikulationsart sind Nasale und Plosive vor Frikativen zu erwarten. Die Artikulationsstelle betreffend werden Labiale und Alveolare vor Palatalen und Velaren produziert. Daraus ergibt sich, dass /p/, /b/, /m/ und /t/, /d/, /n/ früher auftreten als /s/, /z/, /ʃ/, /x/, die meist erst relativ spät in Erscheinung treten (vgl. HACKER ⁵200, 26).

Mit Abschluss dieser dritten Erwerbsphase hat das Kind die wesentlichen Grundlagen der Aussprache erworben. Das Kind verfügt über phonologisches Wissen, das die wesentlichen Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der Sprache umfasst. Dieser stark kognitiv geprägte Anteil des Erwerbs der Aussprache stellt den vermutlich wichtigsten Aspekt der Entwicklung der Aussprache dar. Hinzu kommt jedoch die artikulatorisch-phonetische Entwicklung, die aber nur einen Teil der phonologischen Entwicklung ausmacht. HACKER verweist an dieser Stelle darauf, dass beide Aspekte für die Entwicklung der Aussprache bedeutsam sind und somit „jede einseitige Betrachtung der Aussprache und ihres Erwerbs zu kurz greift. Die phonetische Entwicklung und die Aneignung des phonologischen Systems sind in gewisser Weise als zwei Seiten eines einheitlichen Prozesses zu betrachten“ (HACKER ⁵2002, 26).

- *Vervollkommnung des phonologischen Systems*

Auch diese Phase lässt sich nicht klar von der vorherigen abgrenzen. Sie beginnt im Alter von etwa vier bis fünf Jahren und dauert bis zum Alter von ungefähr acht Jahren, womit die Einschulung nicht am Ende dieser Phase steht. In dieser Zeit verfeinert sich die Aussprache schrittweise und wird dadurch zunehmend präziser und konstanter. Zudem wird das Lautinventar vervollständigt. Auch in der Anwendung phonotaktischer Regeln, die die Kombinationsmöglichkeiten von Phonemen zu größeren Einheiten festlegen, werden Kinder in dieser Phase sicherer. Schließlich wirkt auch der Erwerb der Schriftsprache auf die weitere phonologische Entwicklung ein, indem dem Kind durch die Kenntnis der Phonem-Graphem-Beziehungen ein „bewusster Zugang zur lautlichen Struktur einer Sprache“ (HACKER ⁵2002, 27) ermöglicht wird.

2.1.2 Störungen beim Erwerb phonologischer Fähigkeiten

Bevor ich in diesem Abschnitt mögliche Störfelder beim Erwerb phonologischer Fähigkeiten darstelle, möchte ich kurz phonetische und phonologische Störungen voneinander abgrenzen¹⁰.

Da es sich bei der phonetischen Entwicklung um die Ausbildung der Fähigkeit handelt, Sprachlaute (Phone) mit Hilfe einer zentralnervös gesteuerten Motorik der Sprechwerkzeuge zu produzieren, geht es bei phonetischen Störungen um Artikulationsstörungen (vgl. SCHOLZ 1986, 362ff).

Demgegenüber stehen phonologische Störungen, bei denen das phonologische System von dem der Umgebungssprache in solchem Maße abweicht, dass die betreffende Person schwer verständlich ist und die Sprache von der Sprachgemeinschaft nicht akzeptiert wird (vgl. SCHOLZ 1986, 367).

In der nun folgenden Darstellung phonologischer Störungen orientiere ich mich an HACKER (⁵2002, 27ff).

Da Kinder den Erwerbsprozess der Aussprache in sehr unterschiedlichem Tempo durchlaufen und der empirische Wissensstand in diesem Bereich noch unzureichend ist, erweist es sich als schwierig, eine eindeutige Grenze zwischen normalem und abweichendem Erwerb zu ziehen. Zudem gibt es beim Erwerbsprozess sowohl Phasen rascher Entwicklung als auch Phasen scheinbarer Stagnation.

Störungen können im gesamten Verlauf der phonologischen Entwicklung auftreten. Dabei kann zwischen einfachen zeitlichen Verzögerungen, die sich in quantitativen Abweichungen im Vergleich zu Gleichaltrigen äußern, und andersartigen Verläufen, die qualitative Abweichungen mit sich bringen, unterschieden werden. An dieser Stelle weist HACKER jedoch darauf hin, dass diese Unterscheidung „von zweifelhaftem Wert“ (HACKER ⁵2002, 28) sei, da bei jedem Kind der phonologische Entwicklungsstand individuell ermittelt werden müsse.

Da Kinder mit spezifischen Krankheitsbildern¹¹ zwar ebenfalls häufig Probleme im

¹⁰ Eine ausführliche Diskussion ist in diesem Rahmen jedoch nicht möglich, weshalb ich mich auf wesentliche Aspekte beschränke. Beispielsweise SCHOLZ (1987) bietet eine detaillierte Darstellung dieser Thematik.

¹¹ HACKER fasst darunter beispielsweise folgende Krankheitsbilder: Hörschädigungen, schwere mentale Retardierungen, anatomische Veränderungen im Mund- und Gesichtsbereich (z.B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte), zentral oder peripher bedingte Bewegungsstörungen (HACKER ⁵2002, 28).

Bereich der Aussprache aufweisen, der Großteil aussprachegestörter Kinder jedoch keine eindeutigen Ursachen zeigt, treffen die weiteren Ausführungen vor allem auf diesen überwiegenden Teil der Kinder zu. Dennoch können folgende Überlegungen auf alle Kinder mit Erwerbsproblemen ausgeweitet werden. Zudem konzentriere ich mich bei der Darstellung der Störungen auf Probleme beim Erwerb des phonologischen Systems, da „bei zeitlich vorgelagerten Schwierigkeiten der Aneignung der ersten 50 Wörter nicht vorrangig phonologische Aspekte im Vordergrund stehen. Das primär lexikalische Lernen dieser Phase hat bei möglichen Störungen konsequenterweise zu einer Bevorzugung semantischer und damit auch pragmatischer Gesichtspunkte zu führen“ (HACKER ⁵2002, 29).

2.1.2.1 Verzögerungen bei der Überwindung phonologischer Prozesse

In einer Untersuchung von fünf- bis siebenjährigen Kindern mit schweren phonologischen Störungen (HACKER & WEIß 1986) wurde festgestellt, dass bei Kindern mit phonologischen Störungen Prozesse auftreten, die größtenteils mit denen sich normal entwickelnder Kinder identisch sind. Diese phonologischen Prozesse zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass sie persistieren und im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern erst später überwunden werden.

2.1.2.2 Ungewöhnliche phonologische Prozesse

Da die Beschreibung ungewöhnlicher phonologischer Prozesse und konsequenterweise damit auch qualitativ abweichender phonologischer Systeme einen Kenntnisstand über den normalen Erwerb suggeriert, der bisher noch nicht vorliegt, da - wie oben bereits angedeutet - die Anwendung phonologischer Prozesse beim normalen Erwerb der Aussprache schon stark variiert, müssen folgende Darstellungen unter Vorbehalt betrachtet werden.

HACKER (⁵2002, 30) unterscheidet zwei Formen ungewöhnlicher Prozesse:

Zum einen gibt es idiosynkratische Prozesse, die als scheinbar einzigartige Prozesse in der normalen Entwicklung bisher noch nicht aufgetreten sind. Zum anderen handelt es sich bei ungewöhnlichen Prozessen auch um solche, die in der normalen Entwicklung nur vereinzelt auftreten oder nur einen kurzen Zeitraum überdauern, bei der gestörten Entwicklung jedoch sehr ausgeprägt sind und meist über längere Zeit bestehen. An dieser Stelle möchte ich als Beispiel den Prozess

der Öffnung nennen, der auch bei Cezmi auftritt. Dabei werden je nach Ausprägung verschiedene Konsonanten durch den Öffnungskonsonanten [h] ersetzt. Dieser Prozess tritt in geringem Ausmaß auch bei jüngeren Kindern im normalen Spracherwerb auf, weshalb er in ungewöhnlich ausgeprägter und lang persistierender Form als ungewöhnlicher Prozess bezeichnet werden kann. Gleichfalls zählt HACKER den Prozess der Öffnung auch zu den idiosynkratischen Prozessen, wenn er eine große Gruppe an Konsonanten betrifft. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die ungewöhnlichen Prozesse nicht immer eindeutig unterschieden werden können und die Übergänge zwischen idiosynkratischen und ungewöhnlichen Prozessen fließend sind.

2.1.2.3 Unausbalancierte Entwicklung

Der Begriff der unausbalancierten Entwicklung beschreibt das Phänomen, dass ein Kind über ein phonologisches System verfügt, das aus Prozessen besteht, die jedoch beim normalen Erwerb in verschiedenen Entwicklungsphasen auftreten (vgl. HACKER ⁵2002, 32). Eine solche asynchrone Entwicklung möchte ich an folgendem Beispiel verdeutlichen: Während ein Kind beispielsweise bezüglich der Wortformen relativ komplexe Strukturen beherrscht und in diesem Bereich also recht weit fortgeschritten ist, ist die Zahl der verwendeten Konsonanten erheblich eingeschränkt und damit die Entwicklung des Phoninventars stark verzögert.

2.1.2.4 Lautpräferenz

Das Phänomen der Lautpräferenz kann mit Hilfe der in Kapitel 2.1.1.2 beschriebenen Prozesse nicht ausreichend erfasst werden. Bei dieser Erscheinung verwenden Kinder einen spezifischen Konsonanten besonders häufig, sozusagen bevorzugt. Im Unterschied zu gewöhnlichen Substitutionsprozessen, bei denen eine bestimmte gemeinsame Eigenschaft einer ganzen Lautgruppe durch eine andere ersetzt wird, „fällt bei der Lautpräferenz eine Lautklasse zu einem spezifischen Bündel artikulatorischer Eigenschaften, die sich in einem Konsonanten konzentrieren, zusammen“ (HACKER ⁵2002, 33). Der in diesem Zusammenhang bevorzugt verwendete Konsonant ist somit funktionell stark belastet, da er für eine große Anzahl verschiedener Zielkonsonanten verwendet wird.

2.1.2.5 Zur Begründung phonologischer Störungen

In den obigen Ausführungen wurde dargestellt, was unter phonologischen Störungen zu verstehen ist und wie sich diese konkret auf die Aussprache des Kindes auswirken können. Dem möchte ich nun noch hinzufügen, dass die Sprachproduktion phonologisch gestörter Kinder sich ebenso regelgeleitet und systematisch vollzieht, wie dies beim normalen Erwerb des phonologischen Systems der Fall ist. Dies zeigt sich auch darin, dass anhand der ausführlichen phonologischen Analyse einer Sprachstichprobe eines Kindes Vorhersagen über die Realisierung vorgegebener Zielwörter möglich sind.

Nun stellt sich die Frage, aus welchen Gründen phonologisch gestörte Kinder an einigen Prozessen lange festhalten, ungewöhnliche Prozesse aufweisen und nicht in der Lage zu sein scheinen, diese erwartungsgemäß zu überwinden und sich damit den Normen der Umgebungssprache anzupassen.

Zur Beantwortung dieser Frage nennt HACKER (⁵2002, 34f) verschiedene Ansätze und bewertet diese. So greift er die häufig angeführte „sprechmotorische Ungeschicklichkeit“ (HACKER ⁵2002, 34) auf, die er jedoch als empirisch nicht evident betrachtet. Er stellt zwar nicht in Frage, dass es durchaus Kinder mit phonologischen Störungen gibt, die Schwierigkeiten bei der isolierten Bildung einzelner Laute aufweisen. Dennoch ist er der Meinung, dass dies für den Großteil phonologisch gestörter Kinder kein Problem darstelle, da sie in außersprachlichen Kontexten durchaus Laute produzieren können, die ihnen beim Sprechen jedoch nicht gelingen. Dies ist beispielsweise bei Cezmi der Fall: Während es ihm gelingt, [z] isoliert zu produzieren, realisiert er dagegen spontan [hant] für Sand.

Ein weiterer Ansatz zur Begründung phonologischer Störungen bezieht sich auf den Bereich der Perzeption. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb des phonologischen Systems gesprochene Sprache nicht genau genug wahrnehmen, so dass eine fehlerfreie Aussprache nicht möglich ist. HACKER (⁵2002, 34) sieht jedoch auch diese Annahme kritisch, da experimentelle Untersuchungen zu dieser Theorie nicht sehr überzeugend seien. Zudem verweist er darauf, dass die perzeptiven Fähigkeiten den produktiven vorseilen (vgl. Kap. 2.1.1).

Der folgende Begründungsversuch für phonologische Störungen bezieht sich auf die Art und Weise der mentalen Speicherung und internalen Repräsentation von Wörtern bei Kindern. Nach DANNENBAUER & KOTTEN-SEDERQVIST (1987, 78f) sind mit Repräsentationen „innere, kodierte Formen sprachlichen Wissens“ gemeint, die im Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Dabei sind drei verschiedene Versionen theoretisch möglich:

- Das Kind speichert ein wahrgenommenes Wort in der Form der Umgebungssprache ab. Probleme bei der Aussprache wären dann mit Schwierigkeiten bei der Produktion selbst oder bei der Umwandlung dieser intern erwachsenengleich repräsentierten Form in entsprechende Lautkomplexe zu erklären.
- Das Kind lässt bei der Speicherung eines Wortes spezifische Merkmale weg und vereinfacht es dadurch. Damit entspräche dann die fehlerhafte Sprachproduktion der intern repräsentierten Form.
- Diesem Erklärungsansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Sprachproduktion und -perzeption zwei relativ autonome Bereiche sind (vgl. Kap. 2.1.1). Dadurch entsteht die Hypothese einer doppelten Repräsentation (vgl. DANNENBAUER & KOTTEN-SEDERQVIST 1987, 81f). Dieser Annahme zufolge verfügt das Kind sowohl über erwachsenenartige Repräsentationen, die für die Perzeption relevant sind, als auch über individuell-kindliche Repräsentationen, die die Produktion bestimmen.

Somit wären phonologische Prozesse auf die jeweiligen Formen der produktionsbestimmenden internen Repräsentationen zurückzuführen. Konsequenterweise beinhaltet damit die Überwindung eines Prozesses eine kognitive Umstrukturierung in Form einer Reorganisation dieses Teils des phonologischen Wissens.

Diese dritte Version wird im weiteren Verlauf der Arbeit als hypothetisches Konstrukt zugrunde gelegt.

2.2 Semantik

Da meine Arbeit mit Cezmi sich hauptsächlich auf den phonologischen Bereich konzentrierte, möchte ich mich in meinen Ausführungen zur Semantik auf wesentliche Aspekte beschränken, die meines Erachtens für meine Arbeit grundlegend erscheinen¹².

2.2.1 Erwerb semantischer Fähigkeiten

Der Bedeutungserwerb stellt einen der wichtigsten Bereiche des Spracherwerbs dar, ist jedoch gleichzeitig einer der schwierigsten und dadurch der am wenigsten erforschte Bereich. Zudem ist der Erwerb von Bedeutungen im Gegensatz zu den anderen Sprachebenen nie abgeschlossen (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 64).

Im Folgenden möchte ich den Erwerb semantischer Fähigkeiten in Anlehnung an FÜSSENICH (⁵2002, 63ff) beschreiben. Bevor ich auf den Bedeutungserwerb selbst näher eingehe, möchte ich zuerst einige Begriffe klären und ausgewählte grundlegende Aspekte zum Spracherwerb darstellen, die für meine Arbeit bedeutsam sind.

2.2.1.1 Begriff – Wort – Sinn – Bedeutung

Um die Zusammenhänge zu erfassen, die hinter einem geäußerten Wort stehen, unterscheidet SZAGUN (1996, 139f) zwischen Begriff und Wort. Dabei wird als Begriff das gesamte Wissen einer Person über einen bestimmten Sachverhalt, Gegenstand oder eine Person bezeichnet. Somit entsteht ein Begriff aus Erfahrungen, die Menschen mit ihrer Umwelt machen und in ihr bisheriges Wissen integrieren. Demgegenüber ist ein Wort die Bezeichnung für einen bestimmten Begriff. Bei der Auseinandersetzung mit dem Bedeutungserwerb ist daher eine Beschäftigung mit den Begriffen, die sich hinter Wörtern verbergen, unerlässlich. In der kindlichen Entwicklung verändern sich Wortbedeutungen hinsichtlich ihrer Struktur und dem System von psychischen Prozessen. Dabei wird das Wort in ein System von komplexen Zusammenhängen und Beziehungen eingeführt. Das Kind lernt dann im Laufe seiner Entwicklung zu generalisieren.

¹² Diese Ausführungen erheben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ausführlicher wird diese Sprachebene beispielsweise bei SZAGUN (1983) dargestellt. Auch verschiedene Theorien zum Bedeutungserwerb wie beispielsweise von NELSON, CLARK und BOWERMAN, auf die ich im Rahmen meiner Arbeit ebenfalls nicht näher eingehen werde, sind bei SZAGUN (1983) detailliert dargestellt.

Nach VYGOTSKIJ (2002, 448ff) sind bei einem Wort Sinn und Bedeutung zu unterscheiden: Während die Bedeutung ein objektives Moment enthält, also von den einzelnen Merkmalen des Wortes abstrahiert wird und für Erwachsene weitgehend gleich ist, bezeichnet der Sinn die individuelle Bedeutung. Aus der objektiven Bedeutung werden somit bestimmte Momente herausgefiltert, die beispielsweise mit einem bestimmten Sachverhalt in Beziehung stehen. Neben der Gegenständlichkeit des Wortes, die ein Kind erwirbt, hat das Wort eine weitere wichtige Funktion, die von VYGOTSKIJ „eigentliche Bedeutung“ genannt wird. Damit meint er die Fähigkeit eines Wortes, Gegenstände nicht nur zu symbolisieren, sondern sie auch nach Merkmalen zu klassifizieren, wodurch der Gegenstand in ein System von Beziehungen eingeführt wird. Situativen Wortbedeutungen liegen praktische Zusammenhänge und Erlebnisse zugrunde, deren Elemente einen Zusammenhang mit diesem Wort bilden. So verbindet beispielsweise ein Kind mit dem Wort „Hund“ den Hund, den es kennt.

2.2.1.2 Unterstützungsrahmen für den Spracherwerb

Wenn vom kindlichen Spracherwerb gesprochen wird, so kann dies nach BRUNER (²2002, 13ff) auf mindestens drei verschiedene Arten verstanden werden:

- unter dem formalen Aspekt:
Damit ist die Tatsache gemeint, dass das Kind zu grammatisch korrekten sprachlichen Äußerungen fähig wird.
- unter dem Bedeutungsaspekt:
Damit bezeichnet BRUNER die Fähigkeit, auf etwas zu verweisen, etwas zu meinen.
- unter dem Kommunikationsaspekt:
Hierbei geht es weniger um die Wohlgeformtheit, sondern vielmehr um die Wirksamkeit einer Äußerung.

„Diese drei vom Kind zu meisternden Aspekte der Sprache - ihre Syntax, ihre Semantik und ihre Pragmatik - sind offensichtlich nicht unabhängig voneinander und könnten entsprechend auch nicht isoliert gelernt werden“ (BRUNER ²2002, 14). Daraus ergibt sich, dass der Spracherwerb nicht allein die Leistung des Kindes ist, sondern vielmehr ein dialogisches Geschehen, an dem die Bezugspersonen und

das Kind in gleichem Maße beteiligt sind. Die Fähigkeit, Wörter zu äußern, ist folglich das Ergebnis eines psychologischen Prozesses, der bereits in den vorsprachlichen Handlungskontexten zwischen Kind und Bezugsperson entsteht (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 66).

Nach dieser interaktionistischen Perspektive des Spracherwerbs erfordert derselbige also Menschen, die miteinander handeln und in Kommunikation treten. Neben der von CHOMSKY als „Language Acquisition Device“ (LAD) bezeichneten angeborenen Fähigkeit zum Spracherwerb benötigt das Kind nach BRUNER (²2002, 15) ein „Hilfssystem zum Spracherwerb“ (Language Acquisition Support System, kurz: LASS). Dieser von Erwachsenen kontrollierte Rahmen strukturiert die Art und Weise, wie Interaktion und Sprache auf das LAD treffen. Die Interaktion von LAD und LASS ermöglicht dem Kind also den Eintritt in die Sprachgemeinschaft und damit in die entsprechende Kultur und Gesellschaft. Erwachsene sollen daher beim kindlichen Spracherwerb nicht nur Modell sein, sondern eine aktive Rolle einnehmen und als Kommunikationspartner zur Verfügung stehen.

Da die frühe sprachliche Interaktion nach BRUNER (²2002, 33) von Seiten der Eltern an die Fähigkeiten des Kindes angepasst wird, kommt es zu einer Kontinuität zwischen vorsprachlicher Kommunikation und späterer Sprachleistung. Diese Anpassung ist jedoch nur „im Rahmen vertrauter, zur Routine gewordener Situationen oder ‚Formate‘ möglich“ (ebd., 33). Mit Formaten meint BRUNER das, was er zuvor als Hilfssystem zum Spracherwerb bezeichnet. Durch die Konzentration auf solche vertraute transaktionale Formate (Situationen, Abläufe) können Bezugspersonen die Merkmale betonen, die das Kind schon wahrnehmen kann.

2.2.1.3 Entwicklung von Referenzbezügen

Wenn ein Kind, das noch nicht sprechen kann, „Signale“ von sich gibt, so wird dies von den Bezugspersonen als Mitteilung kommunikativer Absichten interpretiert. Bedeutendes Merkmal dieser Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson ist die grundsätzliche Bereitschaft des Erwachsenen, dem Kind kommunikative Absichten zu unterstellen, diese zu interpretieren und darauf zu reagieren (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 68f). Dadurch erfährt das Kind, dass sein Verhalten beim anderen eine Reaktion hervorruft.

Damit ein solcher früher kommunikativer Austauschprozess stattfinden kann, ist die Herstellung vertrauter Handlungskontexte zwischen Kind und Bezugsperson unerlässlich. Solche ersten gemeinsamen Handlungsmuster entstehen bei der Bewältigung von Alltagssituationen, wie dies beispielsweise beim Füttern der Fall ist. BRUNER (1979, 43ff) beschreibt vier Modi, die ein Kind im Laufe der Entwicklung anwendet, um seine Wünsche und Interessen mitzuteilen:

Der „Modus des Verlangens“ tritt unmittelbar nach der Geburt auf, wenn das Kind in der Lage ist, Unbehagen, Hunger etc. zu äußern. Da die Bezugsperson meistens darauf reagiert, erwartet das Kind schließlich auch eine Reaktion seitens des Erwachsenen.

Dies beschreibt den Beginn des „Modus der Aufforderung“. Dabei beschreibt BRUNER drei Veränderungen. Während es zu einer Einschränkung der Intensität der ersten Schreie kommt, beschränken sich diese Schreie auf kürzere Zeitspannen. Zudem treten Pausen auf, in denen das Kind eine Antwort erwartet. Bleibt diese jedoch aus, fällt das Kind in den „Modus des Verlangens“ zurück.

Die dritte Stufe bezeichnet BRUNER als „Modus des Austausches“. Dieser Modus ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind gestisch und lautlich den Wunsch nach Gegenständen äußern kann. Das Kind ist mit acht bis zehn Monaten in der Lage, Gegenstände zu nehmen und abzugeben und somit verschiedene Rollen einzunehmen.

Dieser Modus geht langsam in den „Modus der Ergänzung“ über. Dabei organisieren sich die Interaktionen um eine gemeinsame Aufgabe, „die durch äußerlich ablaufende, zwangsläufige und arbeitsteilige Prozesse bestimmt ist“ (BRUNER 1979, 45).

In Zusammenhang mit diesen Austauschprozessen werden Referenzbezüge hergestellt. Damit ist die Fähigkeit gemeint, auf außersprachliche Objekte hinzuweisen, wobei Bezugspersonen das Kind unterstützen, indem sie in vertrauten Situationen durch ihr sprachliches Handeln auf Personen oder Objekte hinweisen, bis es selbst dazu in der Lage ist (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 69).

BRUNER (1979, 30ff) nennt den ersten Referenzbezug „Hinweisen“, der sich schon zu Beginn des ersten Lebensjahres beobachten lässt. Damit bezeichnet er gestische, verhaltensmäßige und lautliche Äußerungen, durch die das Kind Abneigung, Zuneigung, etc. signalisiert.

Der zweite Referenzbezug, die „Deixis“, beschreibt die Verwendung deiktischer Ausdrücke wie z.B. „da“. Basis hierfür stellen das Verfolgen der Blickrichtung der Bezugsperson, umkehrbare und zunehmend gefestigte Rollenbeziehungen dar.

Das „Benennen“ stellt den dritten Referenzbezug dar und dient der Entwicklung lexikalischer Ausdrücke. Diese stehen für außersprachliche Ereignisse der gemeinsamen Welt von Kind und Bezugsperson. Das Kind verwendet dabei Referenz als „Mittel, um Annahmen und Hypothesen über die Beziehung zwischen der außersprachlichen Wirklichkeit und der Sprache zu differenzieren“ (FÜSSENICH⁵2002, 70).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres gelingt dem Kind der trianguläre oder auch referentielle Blickkontakt, bei dem das Kind in der Lage ist, mit seiner visuellen Aufmerksamkeit zwischen Bezugsperson und Objekt zu wechseln und dadurch eine Beziehung zwischen sich, dem Gegenstand und der Bezugsperson herzustellen. Nach ZOLLINGER (⁷2007, 21) bildet dieser trianguläre Blickkontakt „den eigentlichen Ursprung der Sprache“.

2.2.1.4 Bedeutung der Objektpermanenz und die Entstehung erster Symbole

Die Objektpermanenz spielt eine bedeutende Rolle beim Übergang von der vorsprachlichen Kommunikation zur Sprache (vgl. FÜSSENICH⁵2002, 70). Der Begriff der Objektpermanenz geht auf PIAGET zurück und beschreibt das Wissen, dass Objekte, die sich außerhalb der eigenen Wahrnehmung befinden, dennoch vorhanden sind. Diese Einsicht ist nicht von vornherein vorhanden, sondern wird vom Kind erst im Laufe seiner Entwicklung erworben. Dies findet nach PIAGET in der sensomotorischen Phase statt, in der das Kind seine Umgebung über sinnliche Wahrnehmung und motorische Tätigkeiten erfährt (vgl. GINSBURG & OPPER⁹2004, 43ff).

Das Kind erreicht die volle Objektpermanenz etwa mit 18 bis 24 Monaten. Nach SZAGUN (2006, 69) ermöglicht dieses Wissen Kindern, „ihr Selbst, die Objekte und Handlungen mit Objekten getrennt zu erkennen.“ Sobald ein Kind über die volle Objektpermanenz verfügt, hat es eine Vorstellung von einem nicht vorhandenen Objekt und kann sich somit ein inneres Bild von Dingen machen. Diese Vorstellung stellt die früheste Form von Symbolen dar (vgl. FÜSSENICH⁵2002, 71).

2.2.1.5 Erste sprachliche Äußerungen

Nach LURIA (21986, 31) drücken die ersten Wörter eines Kindes im Gegensatz zum Lallen keinen Zustand aus, sondern stellen Referenz her, indem sie einen Gegenstand bezeichnen. Dennoch sind sie immer untrennbar mit konkreten Handlungen zwischen Bezugsperson und Kind verbunden und haben daher sympraktischen Charakter. Dies beschreibt LURIA in folgendem Beispiel:

„Wenn ein Kind mit seinem Pferdchen spielt und ‚brr‘ sagt, so kann dieses ‚brr‘ sowohl ‚Pferd‘ bezeichnen als auch ‚Schlitten‘, ‚setz dich‘ und ‚los‘ und ‚halt‘, je nachdem, in welcher Situation und mit welcher Intonation es ausgesprochen, von welchen Gesten es begleitet wird“ (LURIA 21986, 31).

Erst mit der Zeit löst sich das Wort allmählich von der Handlung, wird von seinem sympraktischen Kontext unabhängig und erlangt Selbständigkeit. In dieser Zeit nimmt der Wortschatz stark zu und die Wortbedeutungen werden differenzierter. Neben dieser Tatsache trägt auch die Aneignung grammatischer Strukturen dazu bei, dass der sympraktische Charakter durch den synsemantischen ersetzt wird. In diesem Zusammenhang eignet sich das Kind Wörter an, die nicht nur einen Gegenstand, sondern auch beispielsweise Eigenschaften angemessen bezeichnen. Zudem kann das Wort nun aus dem Zusammenhang herausgegliedert und als selbständiges Zeichen benutzt werden (vgl. LURIA 21986, 31ff). FÜSSENICH (52002, 72) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Wort jedoch immer noch in engem Zusammenhang mit der praktischen Handlung steht und weiterhin noch nicht den Gegenstand, sondern irgendein Merkmal davon bezeichnet.

Dass Kinder mit einem Wort nicht immer die gleiche Bedeutung wie Erwachsene verbinden, zeigt sich auch in den von BARRETT (1996, zit. nach FÜSSENICH 52002, 74) als „underextension“ (Unterdehnung) und „mismatch“ bezeichneten Phänomenen. Während das Kind bei einer Unterdehnung ein bestimmtes Wort mit einem bestimmten Kontext verknüpft und daher nicht für alle, sondern nur für bestimmte Repräsentanten verwendet, so kommt es beim „mismatch“ zu keiner Übereinstimmung zwischen dem kindlichen Wort und dessen üblicher Anwendung in der Umgebungssprache. Zudem können Überdehnungen auftreten (vgl. FÜSSENICH 52002, 73), die sich darin zeigen, dass das Kind alle Repräsentanten,

die ein bestimmtes Merkmal besitzen, mit dem gleichen Wort bezeichnet, also beispielsweise alle Tiere mit Fell als „Hund“.

2.2.1.6 Erweiterung des Lexikons

Mit dem Erwerb der Fähigkeit, Wörter zu äußern, steigt auch das Lexikon rapide an, so dass ein normal entwickeltes Kind mit etwa 18 Monaten im Durchschnitt 50 wortähnliche Äußerungen produziert (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 74). Zu einer Erweiterung des Lexikons kommt es, wenn ein Kind lernt, einzelne Elemente aus einer Äußerung zu isolieren und anschließend in andere Kontexte und Äußerungen einzubetten (vgl. ebd., 78).

Im Folgenden möchte ich nun zwei Modelle zur Entwicklung des kindlichen Lexikons darstellen.

VYGOTSKIJ beschreibt die Begriffsentwicklung mit dem Terminus „Denken in Komplexen“ (VYGOTSKIJ 2002, 197). Damit meint er, dass mit seiner Hilfe „geschaffene Verallgemeinerungen ihrer Struktur nach Komplexe einzelner konkreter Gegenstände oder Dinge darstellen, die schon nicht mehr nur auf der Grundlage subjektiver, im Eindruck des Kindes hergestellter Verbindungen vereinigt werden, sondern auf der Grundlage objektiver Verbindungen, die zwischen den Gegenständen wirklich bestehen“ (ebd., 197). Das Kind lernt also zu abstrahieren.

Insgesamt stellt VYGOTSKIJ (2002, 199ff) fünf Komplexe dar:

- assoziativer Komplex:
Auf dieser ersten Stufe ordnet das Kind einen Gegenstand einem bereits gebildeten Komplexkern zu, da Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten bestehen. Beispielhaft hierfür ist die Bezeichnung aller runden Gegenstände als „Ball“.
- Komplexkollektionen:
Die zweite Phase in der Entwicklung des Komplexdenkens beschreibt VYGOTSKIJ als Vereinigung von Gegenständen und konkreten Eindrücken in Komplexkollektionen. Im Unterschied zu den assoziativen Komplexen umfasst eine solche Kollektion keine Gegenstände mit gleichen Merkmalen, vielmehr wird von jeder Gruppe ein einzelner Repräsentant ausgewählt.

- Kettenkomplex:

In dieser dritten Phase wählt das Kind zu einem vorgegebenen Muster einen bzw. mehrere Gegenstände aus, die in einer bestimmten Beziehung assoziativ verbunden sind. „Dann setzt das Kind die weitere Zusammenstellung von Gegenständen zu einem einheitlichen Komplex fort, indem es sich von einem anderen Merkmal des zuvor gewählten Gegenstands leiten lässt, das im Muster gar nicht enthalten ist“ (VYGOTSKIJ 2002, 203). Typisch für diesen Prozess ist somit der Übergang von einem Merkmal zum anderen. Dies wird deutlich in folgendem Beispiel nach GIPPER (1985, 116, zit. nach FÜSSENICH⁵2002, 76):

„Holger bezeichnet mit 1;05 einen Schlüssel mit ‚lele‘. Im Zusammenhang mit Schlüssel überträgt er die Bezeichnung auf das Schlüsselloch, aufgrund der Möglichkeit des Hineinsteckens dann auf Stecker und Steckdose, bis er schließlich mit ‚lele‘ auch Löcher generell bezeichnet.“

- Diffuse Komplexe:

In der vierten Phase verschwimmt das Merkmal, das einzelne konkrete Elemente in einen Komplex vereinigt, und wird unbestimmt. Dies hängt damit zusammen, dass das Kind Verallgemeinerungen und Zuordnungen vornimmt, die für Erwachsene unverständlich sind. Folgendes Beispiel von VYGOTSKIJ (2002, 206) soll dies veranschaulichen:

„Ein Kind sucht z.B. zu einem vorgegebenen Muster – einem gelben Dreieck – nicht nur Dreiecke heraus, sondern auch Trapeze, da sie es an Dreiecke mit abgeschnittener Spitze erinnern. Zu den Trapezen gesellen sich dann Quadrate, zu diesen Sechsecke, dazu Halbkreise und schließlich Kreise.“

- Pseudobegriffe:

Diese letzte Phase der Komplexbildung hat eine enorme Bedeutung im Leben des Kindes und dient als Brücke zur höchsten Stufe, der Begriffsbildung. In dieser Zeit entstehen im kindlichen Denken Verallgemeinerungen, die lautlich den Begriffen von Erwachsenen entsprechen, inhaltlich jedoch völlig anders sind. Beispielhaft beschreibt VYGOTSKIJ (2002, 208) die Situation, dass ein Kind zu einem gelben Dreieck als vorgegebenem Muster beispielsweise alle im Material vorhandenen

Dreiecke heraussucht. „Die objektive Bedeutung wird erst durch die Möglichkeit, echte Begriffe aufgrund analytisch-synthetischer Abstraktion zu bilden, erworben“ (FÜSSENICH ⁵2002, 76).

Das Kind verfolgt bei der Erweiterung des Lexikons das Ziel, Lücken im Vokabular zu schließen. Zur Erklärung des Lexikonaufbaus führt CLARK (zit. nach FÜSSENICH ⁵2002, 77) Kontrast- und Konventionalitätsprinzipien an. Demnach erweitert ein Kind seinen Wortschatz um konventionelle Bedeutungen, was dadurch deutlich wird, dass es langfristig bemüht ist, Über- und Untergeneralisierungen abzubauen und zu vermeiden. Dem Kontrastprinzip zufolge gehen Kinder außerdem zunächst davon aus, dass unterschiedliche Wortformen auch unterschiedliche Bedeutungen haben, was jedoch nicht unbedingt der Fall ist, wie z.B. bei „fünfzig“ und „fuffzig“ (vgl. MEIBAUER & ROTHWEILER 1999, 24).

Überdies führt CLARK folgende Prinzipien an, nach denen Kinder neue Bedeutungen ausdrücken, indem sie bekannte Lexeme verändern oder kombinieren und dadurch neue Wörter bilden (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 77f) :

- Prinzip der semantischen Transparenz:
Bei dieser Strategie wählt das Kind eigenständige Wörter aus, um diese zur Bezeichnung neuer Bedeutungen zu kombinieren:
Beispiel: „Blumenmann“ für „Gärtner“
- Prinzip der einfachen Formen:
Dieses Prinzip tritt hauptsächlich bei der Einordnung eines Wortes in eine andere Wortkategorie auf, wenn das Kind nach der Regel handelt, eine Wortform möglichst wenig zu verändern, da sie so am einfachsten ist.
Beispiel: „schlüsseln“ für „Tür aufschließen“
- Prinzip der Regularisierung:
Sobald Kinder die Regelmäßigkeit der Sprache erkannt haben, setzen sie dieses Prinzip ein, was zu Übergeneralisierungen bestimmter sprachlicher Formen und zu „mismatches“ führen kann.
Beispiel: „mitohne Marmelade“

- Prinzip der Produktivität:

Die produktivste und von Erwachsenen am häufigsten verwendete Strategie zur Wortbildung dient Kindern als Orientierung, wenn sie dieses Prinzip zur Wortbildung verwenden. Dies kann ebenfalls zu „mismatches“ führen:

Beispiel: „zermischen“ statt „vermischen“

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Bedeutungserwerbs stellt die Metasprache dar. Metasprachliche Fähigkeiten werden erworben, wenn ein Kind lernt, über Sprache nachzudenken, sich über sprachliche Phänomene zu wundern und darüber zu sprechen. So spricht ein Kind hauptsächlich über Sprache, indem es Personen, Gegenstände oder Ereignisse kommentiert und nach Bedeutungen fragt (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 80). Da sich metasprachliche Fähigkeiten durch die Auseinandersetzung mit Schrift erweitern, unterscheiden AUGST (1978) und AUGST, BAUER & STEIN (1977) in Anlehnung an UNGEHEUER und JAKOBSON zwischen Metakommunikation und Extrakommunikation.

Durch metakommunikative Äußerungen sollen Kommunikationsstörungen während eines Gesprächs beseitigt werden, wie AUGST et al. (1977, 86) in folgendem Dialog verdeutlichen:

Vater: Das Kind hat Sommersprossen.

Kind: Warum hat das Kind Sommersprossen, jetzt ist doch Winter?

Demgegenüber umfasst die Extrakommunikation Äußerungen, die ohne eine Störung der Kommunikation explizit sprachliche Phänomene thematisieren. Die Fähigkeit zur Extrakommunikation setzt metakommunikative Fähigkeiten voraus. Bei FÜSSENICH (2001b, 14) ist hierfür folgende Äußerung als Beispiel für Extrakommunikation zu finden:

Kind: „Schwarze Flecken ist ein Eigenschaftswort, weil die Kätzchen so aussehen.“

2.2.1.7 Zum Verhältnis von Sprachverstehen und Sprachproduktion

Auch wenn FÜSSENICH (⁵2002, 81) in ihren Ausführungen eine enge Verbindung zwischen Sprachproduktion und Sprachverstehen zugrunde legt, weist sie darauf hin, dass Untersuchungen zu diesem Verhältnis ergeben haben, dass Sprachverständnis und -produktion nicht einfach als zeitliches Nebeneinander zu betrachten seien. Die Unterschiedlichkeit von Sprachproduktion und

FÜSSENICH (⁵2002, 82) verweist zudem auf die „Hypothese der doppelten Repräsentation“ nach DANNENBAUER & KOTTEN-SEDERQVIST (1987)¹³, die ihrer Ansicht nach auch für den Bereich der Semantik bedeutsam ist. So führt nach FÜSSENICH die Zunahme der kindlichen Fähigkeiten des Vergleichens, Hypothesentestens, metasprachlichen Reflektierens etc. dazu, dass die erwachsenenartigen und die kindlich-individuellen Repräsentationen von Bedeutungen sich im Laufe der Zeit immer mehr angleichen, was sich beispielsweise in Korrekturen ausdrückt. Dies zeigt, dass das Kind sich aktiv mit Sprache auseinandersetzt. Es gibt verschiedene Formen der Korrektur (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 82f):

Dies ist eine der ersten Korrekturformen, die für die kindliche Entwicklung bedeutsam ist. Dabei verbessern Erwachsene Äußerungen des Kindes, die ihrer Meinung nach nicht korrekt waren. Ein Kind, das für die unterschiedliche Benennung sensibel ist, greift die Korrekturform auf und übernimmt sie ins Lexikon.

K¹⁴: Ich habe einen Löwen.

E: Nein. Das ist ein Tiger.

K: Blumentohl / Blumenkohl

43

- Elizitierte Selbstkorrektur:

Diese Form erfolgt, wenn der Gesprächspartner dem Kind mitteilt, dass eine Verbesserung nötig ist. Da das Kind dabei selbst überprüfen muss, was nicht verstanden wurde, setzt eine erfolgreiche Korrektur voraus, dass das Kind die korrekte Form bereits kennt.

Beispiel:

K:	Nimm mal das Eisenbügel.	Nimm mal das Bügeleisen.
E:	Was?	

- Spontane Korrektur seitens des Kindes am Kommunikationspartner:

Es kommt auch vor, dass ein Kind einen Erwachsenen spontan korrigiert, wenn das eigene sprachliche Wissen und die Äußerungen der Umwelt diskrepant sind.

Beispiel:

E:	Sag mal der Tante „Guten Tag“.
K:	Das ist keine Tante. Das ist eine Frau.

- Gegenseitige Korrekturen unter Kindern:

Gegenseitige Korrekturen werden immer wieder beobachtet und von Kindern häufig auch angenommen.

Beispiel:

K1:	Ach, der Baum.	Ein Busch?	Ein Busch.
K2:	Das ist ein Busch.	Ja.	

- Korrekturen unterhalb der Wortgrenze:

Beispiel:

K1:	Das muss ich ers ma zähl'n.	Das muss ich ers ma zä:hlen.
K2:	Was?	

- Aushandeln von Bedeutungen:

Kinder handeln Bedeutungen teilweise regelrecht aus, was folgendes Beispiel zeigt:

K1:	Der Topf is alle. (nimmt Eimer und zeigt ihn K2).
K2:	Der Topf? (schaut auf den Eimer)
K1:	Ja, der Topf.
K2:	Topf nicht, Korb heiße, oger (oder)?
K1:	Topf nicht, Korb.

K2: Wat?

K1: Korb.

K2: Korb oder Eimer.

K1: Eimerkorb.

K2: Wat?

K1: Eimerkorb.

K2: Eimerkorb? Was heißt das denn?

K1: Das bedeutet, das is ein Eimer und ein Korb.

K2: Ein Korb und ein Eimer. Vielleicht hier Korb und das da ein Eimer.

Da die Speicherung und Organisation von Wörtern im mentalen Lexikon sowie Zugriffsweisen darauf sowohl beim Sprachverständnis als auch bei der Sprachproduktion eine Rolle spielen, möchte ich im nächsten Abschnitt einige Aspekte diesbezüglich darstellen.

2.2.1.8 Die Organisation, Speicherung und Vernetzung im mentalen Lexikon

Nach DANNENBAUER ist das Wortwissen nicht listenartig im mentalen Lexikon gespeichert, sondern in komplexen und vielfältigen Netzwerken, „in denen sowohl formale als auch inhaltliche Beziehungen zwischen den Wörtern bestehen. Je höher die Wahrscheinlichkeit und der Grad der Aktivierung, die ein seinerseits aktiviertes Wort jeweils an andere weitergibt, desto enger ist die Beziehung zwischen ihnen“ (DANNENBAUER 1997, 6). Auch LURIJA (²1986, 106ff) beschreibt ein System von lautlichen, begrifflichen und situativen Verbindungen, die hinter einem Wort stehen.

Eine bedeutende Rolle bei der Vernetzung spielen vorrangig die Wortklasse, die Art und Weise, wie Wörter miteinander verbunden sind, sowie biographische Aspekte. Für den Prozess des lexikalischen Zugriffs sowohl bei der Sprachproduktion als auch beim Sprachverständnis gibt es unterschiedliche Modelle, die von DANNENBAUER so zusammengefasst werden: „In dem Punkt aber stimmen sie überein, daß der Erkennungs- und Suchprozeß darin besteht, daß im Netzwerk zunächst eine sich ausbreitende Aktivierung entsteht, durch die eine Vielzahl möglicher Wörter vorbereitet wird, deren Kreis durch Hemmung bzw. Summierung von Aktivierung zunehmend eingeengt wird, bis nur noch das Wort übrigbleibt, das am meisten Aktivierungsimpulse auf sich vereinigt“ (DANNENBAUER 1997, 6).

Nach EISENBERG & LINKE (1996) lässt sich die Vielzahl von Wortformen und Wörtern im Wortschatz auf relativ wenige Grundtypen nach ihrem Flexionsverhalten und ihren Kombinationsmöglichkeiten reduzieren. Somit sind im mentalen Lexikon keine Wörter gespeichert, sondern vielmehr Lexeme¹⁵, die miteinander kombiniert werden können (vgl. CRYSTAL 1981, zit. nach FÜSSENICH⁵2002, 65). Dabei kommt es häufig vor, dass Kinder auch Lexeme kombinieren, die nicht zusammen passen, was folgendes Beispiel von FÜSSENICH (ebd., 65) zeigt:

„Nicht selten ziehen Kinder den Schluss, dass es außer Mama, Papa und dem Papagei auch eine Mamagei geben muss.“

Die von DANNENBAUER (1997, 6) angedeuteten inhaltlichen Beziehungen zwischen Wörtern zeigen sich in vielfältigen Vernetzungen auf der Bedeutungsebene. Eine Form einer solchen Vernetzung sind Bedeutungsrelationen (vgl. EISENBERG & LINKE 1996, 24). Dazu gehören beispielsweise Synonymie (z.B. anfangen/beginnen), Bedeutungsähnlichkeiten (z.B. klappern/scheppern), Komplementarität (z.B. tot/lebendig) und Antonymie (z.B. hell/dunkel). Solche Bedeutungsrelationen dienen dazu, den Wortschatz insgesamt zu strukturieren und in lexikalische Felder aufzuteilen. Lexikalische Felder bestehen aus bedeutungsähnlichen Wörtern, die über die Merkmale „Gleichheit“ und „Verschiedenheit“ zu einem Wortfeld zusammengefügt werden (vgl. ebd., 24). Zudem sind auch hierarchische Vernetzungen möglich, wie dies bei einer Klassifikation nach Ober- und Unterbegriffen der Fall ist (vgl. ebd., 24). Als letzte Form der Vernetzung möchte ich die Vernetzung über außersprachliche Kontexte anführen, bei der Wörter unabhängig von ihrer semantischen Struktur in Frames und Scripts vernetzt sind. Von Frames spricht man, wenn es um eher statisch organisierte Wissensbestände geht (z.B. „Welche Gegenstände gehören in ein Restaurant?“), während Scripts prozessual organisierte Wissensbestände (z.B. über den normalen Ablauf eines Restaurantbesuchs) bezeichnen (vgl. EISENBERG & LINKE 1996, 26).

2.2.2 Störungen beim Erwerb semantischer Fähigkeiten

Während bei der Beschreibung von Sprachstörungen lange Zeit vor allem die phonologische und grammatische Ebene betrachtet wurden, finden inzwischen

¹⁵ Unter Lexemen werden kleinste Einträge im Lexikon verstanden (vgl. FÜSSENICH⁵2002, 65).

zunehmend auch pragmatische und semantische Aspekte Beachtung (vgl. FÜSSENICH 1987; FÜSSENICH ⁵2002). Dennoch werden in der Fachliteratur Störungen auf der Ebene der Semantik auch heute noch vernachlässigt. So ist häufig eine eingeschränkte Sicht auf den semantischen Bereich vorzufinden: „Er wird reduziert auf ‚eingeschränkter Wortschatz‘ und ‚undifferenzierte Begriffsbildung‘ (Kilens 1980), ‚reduzierter Wortschatz‘ (Grohnfeldt 1999) und ‚Störungen auf dem Gebiet der Begriffsbildung und des Abstraktionsvermögens‘ (Luchsinger & Arnold 1970)“ (Füssenich ⁵2002, 84).

Da schon die Untersuchungen zum normalen Bedeutungserwerb Fragen offen lassen, ist dies beim gestörten Erwerb semantischer Fähigkeiten entsprechend in größerem Maße der Fall. So weist FÜSSENICH (⁵2002, 84) auf die „desolate Forschungslage“ hin, die auch bei GROHNFELDT (²2002) belegt ist.

Der Bedeutungserwerb ist ein komplexer und individueller Prozess, der lebenslang andauert. Da die Entwicklung des Lexikons ständigen Veränderungen unterliegt und sich nach gewissen Prinzipien strukturiert, können Störungen in sämtlichen Entwicklungsphasen auftreten. In diesem Zusammenhang beschreibt FÜSSENICH (⁵2002, 84) Beeinträchtigungen des Lexikonerwerbs, die bereits in der vorsprachlichen Phase auftreten können. Dazu kann es kommen, wenn der Aufbau gemeinsamer Handlungsabläufe und dadurch die Entwicklung gemeinsamer Interaktionen zwischen Kind und Bezugspersonen gestört sind, was von beiden Seiten verursacht werden kann. FÜSSENICH weist darauf hin, dass Eltern beispielsweise aufgrund ihrer sozialen Situation möglicherweise über zu geringe Möglichkeiten verfügen, Routinehandlungen mit dem Kind aufzubauen, oder dass sie Schwierigkeiten haben können, sich auf das Kind und seine individuellen kommunikativen Fähigkeiten und Schwierigkeiten einzustellen, wenn das Kind z.B. im Vergleich zu Geschwistern andersartiges Verhalten zeigt. Dies kann dazu führen, dass das Kind nicht in ausreichendem Maß über die vorsprachlich notwendigen Referenzbezüge verfügt bzw. diese erst um einiges später erwirbt, was wiederum ein ausbleibendes Sprachverständnis und einen verspäteten Sprachbeginn zur Folge haben kann.

Nach GROHNFELDT (²2002, 7) umfassen semantische Störungen ein weites Spektrum an Erscheinungsbildern. So weist er darauf hin, dass Störungen im semantischen Bereich vor allem als Teil weitreichender

Sprachentwicklungsstörungen auftreten, bei denen meist alle Sprachebenen betroffen sind und somit auch Schwierigkeiten in den Bereichen Grammatik und Aussprache vorliegen.

Semantische Störungen kündigen sich häufig durch einen verspäteten Sprachbeginn und eine verlangsamte Sprachentwicklung an. Die Verzögerung bzw. Stagnation bezüglich der Zunahme und des Umfangs des Lexikons beeinflusst auch die kognitive Entwicklung eines Kindes, da die Entwicklung von Referenzbezügen eng mit kognitiven Prozessen und kommunikativen Austauschprozessen zusammenhängt. Dies führt dazu, dass ein Kind mit semantischen Schwierigkeiten auch die Symbolfunktion von Sprache erst später begreifen wird (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 85). Zudem können mit semantischen Störungen Redeflussstörungen und später auch Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb einhergehen (vgl. GROHNFELDT ²2002, 7).

Nach FÜSSENICH (⁵2002, 84ff) zeigen sich semantische Störungen darin, dass ein Kind einen reduzierten Wortschatz und kaum bzw. keine Strategien zur Wortschatzerweiterung aufweist. Meist sind damit Schwierigkeiten beim Sprachverständnis verbunden. Bei vielen Kindern zeigen sich zudem Wortfindungsstörungen. Trotz gemeinsamer Symptomatik gibt es jedoch individuelle Unterschiede. Manchen Kindern sind viele Begriffe bekannt, zu denen ihnen aber die entsprechenden Wörter fehlen, was sie anhand von Umschreibungen zeigen. Andere kennen weder Begriffe noch Wörter, was darauf schließen lässt, dass ihnen Erfahrungen im Alltag fehlen, die jedoch eine Voraussetzung für die Erweiterung semantischer Fähigkeiten darstellen (vgl. FÜSSENICH 2008, 3).

Bei der folgenden Darstellung semantischer Störungen werde ich im Hinblick auf Cezmi auf Wortfindungsstörungen nicht weiter eingehen, da dieser keine Schwierigkeiten dieser Art zeigte.

2.2.2.1 Reduzierter Wortschatz und fehlende Strategien zur Wortschatzerweiterung

Mit etwa zwei bis zweieinhalb Jahren wächst das Lexikon eines normal entwickelten Kindes rapide an. Gleichzeitig entwickelt es Strategien zur Erweiterung des Lexikons, wie beispielsweise Korrekturen, Über- und

Unterdehnungen, Eigenschöpfungen, Nachfragen, Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten etc. (vgl. Kap. 2.2.1). Kinder, die Schwierigkeiten auf der semantischen Ebene zeigen, können hierbei verschiedene Störungsformen aufweisen. So können einerseits Entwicklungsphasen nur zeitlich verzögert auftreten. Andererseits kann es auch geschehen, dass einige Entwicklungsstufen gar nicht erreicht werden. Kinder mit diesen Schwierigkeiten vervollständigen ihr Lexikon nur langsam und unpräzise hinsichtlich weiterer Entwicklungsstufen (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 85).

Insgesamt zeigt sich, dass Kinder mit semantischen Schwierigkeiten auf ihre eigene Art und Weise mit Bedeutungsproblemen umgehen und nicht unbedingt sprachlos reagieren (vgl. GÜNTHER 1988, 163). Häufig vermitteln sie sogar den Eindruck, dass ihnen gar nicht auffällt, dass sie vieles nicht benennen können (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 85f). So greifen Kinder, denen spezifische Ausdrücke fehlen, häufig auf vorsprachliche Kommunikationsformen zurück, verwenden allgemein unspezifische Oberbegriffe („einfüllen“ statt „tanken“) oder andere Wörter aus demselben semantischen Feld („Schlittschuh fahren“ statt „Ski laufen“), da sie innerhalb eines semantischen Feldes nicht präzise differenzieren können.

Zudem gehen sie selten aktiv und kreativ mit Sprache um: Sie fragen kaum nach, äußern keine Korrekturen, bilden keine neuen Wortformen, wundern sich nicht über sprachliche Äußerungen und entwickeln kaum metasprachliche Fähigkeiten. Dadurch können die Erfahrungen aus dem Alltag nicht ausreichend strukturiert und ihren vorhandenen Fähigkeiten und ihrem Wissen zugeordnet werden (vgl. Füssenich ⁵2002, 85f). Häufig zeigen Kinder, denen lexikalisches Wissen fehlt, auch Ausweich- und Vermeidungsverhalten (vgl. FÜSSENICH 2001b, 15).

2.2.2.2 Sprachverständnis

BAUR & ENDRES (1999, 319) definieren Sprachverständnis als die Fähigkeit, rein sprachliche Informationen bei ausreichend intaktem Gehör zu verarbeiten. Störungen in diesem Bereich sind im Vergleich zu Störungen expressiver Leistungen deutlich schwerer zu erkennen und beeinflussen in besonderem Maße alle Lebensbereiche. So werden durch Sprachverständnisschwierigkeiten fast alle alltäglichen Kommunikationssituationen, aber auch Lernmöglichkeiten stark beeinträchtigt. Manche Kinder erfassen Informationen nur teilweise und sind oft überfordert: „Sie erleben ständig, daß etwas anderes passiert, als sie erwartet

haben, und aufgrund von Mißverständnissen kommt es häufig zu Konflikten“ (BAUR & ENDRES 1999, 318).

Bereits gegen Ende des ersten Lebensjahres können Sprachverständnisverzögerungen auftreten, die sich nach MATHIEU (²2000, 102) darin äußern, dass ein Kind keine Reaktionen auf sprachliche Äußerungen zeigt und nicht über den referentiellen Blickkontakt interagiert. Auch „Schlüsselwortinterpretationen“ können ein Hinweis auf Störungen im Sprachverständnis sein, wenn sie ab dem dritten Lebensjahr immer noch auftreten. Dass ein Kind Äußerungen anhand einzelner Wörter interpretiert, zeigt sich darin, dass das Kind auf Widersprüchlichkeiten in der Äußerung nicht irritiert reagiert, sondern Handlungen ausführt, die in etwa zur Situation und Äußerung passen könnten (vgl. ZOLLINGER ⁷2007, 51). Als Gegenstück dazu sind auf der Produktionsebene häufig „Passe-Partout-Wörter“ (z.B. da, dort, dasdada) zu beobachten, die gut zu vielen Situationen, Gegenständen und Handlungen passen (vgl. MATHIEU ²2000, 103). Auch allgemeine Floskeln wie „weiß nicht“ treten häufig auf (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 84).

Als weitere Überdeckungsstrategie beantworten Kinder mit Sprachverständnisschwierigkeiten Fragen häufig mit „ja“ oder „nein“, unabhängig davon, ob es sich um eine geschlossene oder offene Frage handelt und ob sie diese verstanden haben. Da in vielen Situationen Erwachsene gerade von Kindern keine inhaltlich bedeutungsvolle Antwort erwarten, wird das Ja-Sagen als Verstehen gedeutet, was dazu führt, dass diese Strategie häufig nicht durchschaut wird (vgl. ZOLLINGER ⁷2007, 51). Ein weiteres Phänomen stellen direkte Repetitionen dar, in denen das Kind ab Mitte des dritten Lebensjahres über längere Zeit hinweg Äußerungen des Kommunikationspartners ganz oder teilweise wiederholt (vgl. ebd., 51f)

Durch die beschriebenen Strategien versucht das Kind, die Kommunikation aufrecht zu erhalten, was häufig dazu führt, dass diese Kinder im Alltag nicht auffallen, da Erwachsene fälschlicherweise den Eindruck haben, das Kind würde alles verstehen (vgl. MATHIEU 2000, 84). Zudem weist ZOLLINGER (⁷2007, 67) auf mögliche Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hin, auf die ich jedoch an dieser Stelle nicht näher eingehen werde.

3. Diagnose von entwicklungsbedingten Sprachstörungen

Nach einigen grundsätzlichen Gedanken zur Diagnostik sollen in diesem Kapitel grundlegende Vorgehensweisen einer Diagnostik in den Bereichen der Aussprache und der Semantik sowie beispielhaft jeweils ein Verfahren dargestellt werden.

Kinder erwerben Sprache in sinnvollen Handlungszusammenhängen, in denen sie durch Dialoge und gemeinsame Handlungen Kompetenzen auf allen Sprachebenen entwickeln (vgl. FÜSSENICH 2003, 423). Diese Ansicht zieht Konsequenzen im diagnostischen Vorgehen bei Kindern mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen nach sich. Somit kann eine Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten nicht mit Hilfe von standardisierten Testverfahren stattfinden. In einer solchen Diagnostik wird aus Momentaufnahmen auf zeit- und situationsstabile Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale geschlossen (vgl. FÜSSENICH 2001a, 55). Zudem beinhalten Testsituationen eine hierarchische Beziehung zwischen den Beteiligten, da die Interaktion vom Erwachsenen maßgeblich gesteuert wird. Durch die strikten Vorgaben des Testmanuals kann nicht auf die Interessen und Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden, so dass unnatürliche Situationen entstehen. In diesem Rahmen können folglich keine sinnvollen Handlungszusammenhänge entstehen. Zudem sind aus Testergebnissen kaum gezielte Fördervorschläge ableitbar. Trotz vielfacher Kritik sind Tests jedoch auch heute noch ein beliebtes Diagnoseinstrument, da sie testmethodisch und statistisch relativ gut beherrschbar sind (vgl. FÜSSENICH 1987, 114). Warum sie dennoch als theoretisch und methodologisch unzulänglich kritisiert werden, möchte ich im Folgenden am Beispiel von Wortschatztests kurz darstellen

So liegen Wortschatztests beispielsweise repräsentative Stichproben zugrunde, was beim kindlichen Wortschatz kritisch zu betrachten ist, da er einerseits zum Zeitpunkt der Erhebungen in der Regel gerade erst erworben wird und andererseits nur partiell bekannt ist. Somit sind keine präzisen Angaben möglich (vgl. FÜSSENICH 1987, 115).

Zudem ist die Tatsache, dass in Wortschatztests nur isolierte Wörter überprüft werden, sehr kritisch zu betrachten. Dadurch werden Wörter nicht in Kontexte und

Satzzusammenhänge eingebettet, wie dies im alltäglichen Sprachgebrauch der Fall ist und was die Eindeutigkeit von Aussagen unterstützt.

In Wortschatztests werden unterschiedliche Vorgehensweisen zur Überprüfung des Wortschatzes gewählt. So werden beispielsweise Wörter vorgesprochen, Bilder dargeboten oder Gegenstände gezeigt, die definiert werden sollen oder zu denen Synonyme oder ähnliche Wörter gefunden werden müssen. Diese verschiedenartigen Aufgabenstellungen erfordern vom Kind verschiedene Fähigkeiten, was nach FÜSSENICH (1987, 116) von den Autoren solcher Tests zu wenig beachtet wird.

Insgesamt werden bei allen Aufgaben von Wortschatztests Unterschiede im Wortschatz von Erwachsenen und dem von Kindern nicht reflektiert und differenziert. Wortschatztests vernachlässigen somit wesentliche Aspekte der Bedeutungsentwicklung sowie sprachtheoretische und sprachdidaktische Grundlagen (vgl. FÜSSENICH 1987, 118). Zudem kritisiert HEIDTMANN (²1990, 16) an Sprachentwicklungstests allgemein, dass die Testsituation für das Kind eine unbekannte und unnatürliche Kommunikationssituation darstelle und im Allgemeinen die Aufgaben nicht für die Alltagswelt des Kindes relevant seien.

Die beschriebenen Unzulänglichkeiten von Tests machen deutlich, dass diese durch andere Verfahren ersetzt werden sollten. Hier bieten sich z.B. freie Sprachproben an, die in informellen Situationen gewonnen werden. Da dieses Vorgehen jedoch bei Kindern, die aufgrund ihrer Sprachschwierigkeiten nur schwer verständlich sind, nur bedingt geeignet ist, schlagen FÜSSENICH & HEIDTMANN (1995, 109) den Einsatz von Bildmaterial vor, das im Rahmen eines Formats¹⁶ betrachtet werden kann, da die Bilder bei der Verständigung hilfreich sind¹⁷. Insgesamt sollte darauf geachtet werden, dass das sprachliche Handeln eines Kindes nicht nur in einer Situation berücksichtigt wird, sondern dass das Kind in verschiedenen Situationen beobachtet werden muss, um einen aussagekräftigen Eindruck zu erhalten, da sonst oben kritisierte Momentaufnahmen entstehen.

¹⁶ Auf die Bedeutung von Formaten in der Sprachtherapie werde ich in Kapitel 4.1.2 näher eingehen.

¹⁷ Eine Gegenüberstellung der beiden genannten Verfahren ist in Kapitel 3.1.1.1 zu finden.

3.1 Diagnose phonologischer Störungen

Wenn ein Kind im Erwerb der Aussprache hinter den altersgemäßen Erwartungen zurückbleibt, ist eine diagnostische Untersuchung im Bereich der Phonologie notwendig. Mögliche Störungen werden vor allem in Alltagssituationen sichtbar. HACKER (⁵2002, 35) betont, dass im Rahmen der Diagnostik sowie bei der Ermittlung von Erwerbsschritten aufgrund therapeutischer Intervention die Bedeutung des Sprachverhaltens in alltäglichen Kommunikationssituationen als Orientierung gelten muss.

Vorrangiges Ziel einer diagnostischen Untersuchung ist die Rekonstruktion des phonologischen Systems des untersuchten Kindes im Zusammenhang mit einer gründlichen phonetischen Untersuchung (vgl. HACKER ⁵2002, 35). Dies kann je nach Schweregrad der Störung unterschiedlich schwierig sein. Da kein diagnostisches Verfahren der Komplexität von Aussprachestörungen gerecht werden kann, ist es Aufgabe des Therapeuten, aus der Vielzahl möglicher diagnostischer Instrumente die geeignete Auswahl zu treffen, „um in seinem hypothesengeleiteten Vorgehen die individuelle Problematik möglichst adäquat abbilden, analysieren und interpretieren zu können“ (HACKER & WILGERMEIN 2002, 148).

Nach einer Beschreibung grundsätzlicher Aspekte zum diagnostischen Vorgehen im Bereich der Aussprache in Anlehnung an HACKER (⁵2002, 36ff) möchte ich im Rahmen dieser Arbeit das Analyseverfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern, kurz AVAK, von HACKER & WILGERMEIN (1998) näher betrachten, da dieses Verfahren als Grundlage der fundierten Untersuchung von Cezmis sprachlichen Fähigkeiten im Bereich der Aussprache diene.

3.1.1 Diagnostisches Vorgehen im Bereich der Aussprache

Eine phonologische Untersuchung muss in die allgemeine Sprachdiagnostik eingebettet sein und folglich alle Sprachebenen einbeziehen. Zudem verweist HACKER (⁵2002, 44) auf die Bedeutung des allgemeinen kognitiven und intellektuellen Entwicklungsstandes eines Kindes bei der Auswahl möglicher therapeutischer Ansatzpunkte.

3.1.1.1 Erhebung einer Sprachstichprobe

Zur Untersuchung der kindlichen Aussprache und möglichen Schwierigkeiten ist es hilfreich, eine Sprachstichprobe zu nehmen. Dadurch möchte man einen möglichst repräsentativen Ausschnitt der kindlichen Sprachproduktionen gewinnen. Dafür kommen verschiedene Verfahren in Betracht, von denen ich zwei einander gegenüberstellen möchte: Die Erhebung freier Sprachproben und das Benennen ausgewählter Prüfwörter. Sinnvollerweise sind auch beide Verfahren in Kombination einsetzbar.

Freie Sprachproben kommen dem typischen und alltäglichen Sprachgebrauch am nächsten (vgl. HEIDTMANN ²1990, 19ff). Hierfür sind die Rahmenbedingungen auf das einzelne Kind abzustimmen, so dass sich eine möglichst umfangreiche und an der Alltagssprache orientierte Sammlung an Äußerungen ergibt. Nach HACKER (⁵2002, 36) sind je nach Entwicklungsstand 100 bis 150 verschiedene Wörter als Korpus zur Beschreibung des phonologischen Systems des betroffenen Kindes ausreichend. In folgendem tabellarischem Überblick sind die Vor- und Nachteile von freien Sprachproben gegenübergestellt.

Vorteile	Nachteile
an der alltäglichen, natürlichen Sprache orientiert, kommt „typischem Sprachgebrauch“ am nächsten	evtl. gezielte Nachuntersuchung nötig, wenn manche Zielstrukturen nicht intendiert wurden
Rahmenbedingungen können auf das Kind angepasst werden	bei unverständlicher Sprache häufig intendierte Wörter nicht feststellbar
Strategien der Auswahl und Vermeidung können entdeckt werden	relativ großer zeitlicher Aufwand
alternierende Realisierungen spezifischer Zielkonsonanten werden in unterschiedlichen Wörtern ersichtlich	Schwierigkeiten bei lautlichen Verschmelzungen, die in zusammenhängender Rede auftreten: Was als „Vergleichswert“?
Variabilität in der Aussprache einzelner Wörter durch Wortwiederholungen sichtbar	

Im Gegensatz zur freien Sprachprobe erfolgt das Benennen anhand ausgewählter Bildvorlagen. Auch bei diesem Verfahren sollte der Sprachkorpus mindestens 100 Wörter umfassen.

Vorteile	Nachteile
Sämtliche als relevant erachtete Konsonanten können einzeln und in Verbindungen in verschiedenen Positionen mehrfach abgeprüft werden	Durch Reduktion auf Einzelwörter werden sprachliche Kontexte unnatürlich abgeschnitten
zeitökonomisch, Live-Mitschrift möglich	Nicht alle Bilder sind eindeutig dargestellt
keine Zuordnungsprobleme von kindlichen Äußerungen und Zielwörtern	Beschränkt sich weitgehend auf Nomen
Durch Vorgabe relevanter Zielstrukturen sind ergänzende Nachuntersuchungen unnötig	Strategien der Vermeidung und Bevorzugung nicht beobachtbar
Fortlaufende Sprachproben beziehen sich immer wieder auf dieselben Prüfwörter, so dass erhobene Daten vergleichbar sind	Möglicherweise treten sprachliche Eigentümlichkeiten des Kindes bei den ausgewählten Prüfwörtern nicht auf
	Verständlichkeit anhand von einzelnen Wörtern nicht zu beurteilen

Bei der Auswahl des geeigneten Verfahrens muss zwischen theoretischem Anspruch und pragmatischer Handhabbarkeit abgewogen werden. HACKER (⁵2002, 37) spricht sich an dieser Stelle aus pragmatischen Gründen für das Verfahren des Benennens aus. Abgesehen vom gewählten Verfahren ist eine möglichst genaue Transkription der kindlichen Äußerungen notwendig, die mit Hilfe der entsprechenden Lautsymbole der Lautschrift von der IPA¹⁸ angefertigt werden kann.

¹⁸ International Phonetic Association

3.1.1.2 Strukturbeschreibung kindlicher Äußerungen

Nach der Erhebung und Transkription der Sprachstichprobe wird die Sprachproduktion des Kindes möglichst unabhängig von der Umgebungssprache quasi als Eigensprache beschrieben, wobei die Reihenfolge Wort-, Silben- und Lautstrukturen beachtet wird.

Bei den Wortstrukturen werden hauptsächlich die gezeigte Wortlänge (wie viele Silben?) und die jeweiligen Akzente betrachtet. Bei den Silbenstrukturen stehen die auftretenden Konsonanten-Vokal-Kombinationen und Mehrfachkonsonanz im Blickfeld. Abschließend wird anhand der Lautstrukturen das Phontypeninventar des Kindes ermittelt. Dabei ist vor allem von Bedeutung, welche Laute das Kind verwendet und welche noch nicht produziert werden (Inventarbeschränkung). Zudem wird festgestellt, ob eine Positionsbeschränkung vorliegt, also ob das Kind manche Laute nur in bestimmten Wortpositionen (initial, medial, final) realisiert.

Bei Phonemen, die beim Kind durch die Sprachstichprobe nicht registriert werden konnten, sollte überprüft werden, ob das Kind diese isoliert produzieren kann, da diese Erkenntnis für die Therapie von erheblicher Bedeutung ist (vgl. HACKER⁵2002, 40).

3.1.1.3 Vergleich der Realisierungen mit den zugrunde gelegten Zielstrukturen: Beschreibung phonologischer Prozesse

In diesem Schritt werden die kindlichen Äußerungen mit den einzelnen Zielwörtern systematisch verglichen und anhand der phonologischen Prozesse (vgl. Kap. 2.1.1.2) auf Abweichungen hin untersucht. Dabei sind auch quantitative Angaben bezüglich der Stärke eines Prozesses von Bedeutung. Es wird also untersucht, wie häufig ein Prozess auftritt und wie häufig er unter Berücksichtigung der Zielstruktur hätte auftreten können. Dadurch können prozentuale Häufigkeiten angegeben und Vorhersagen über die Wahrscheinlichkeit bestimmter Prozesse bei weiteren Sprachproduktionen des Kindes getroffen werden.

Mit Hilfe der phonologischen Prozesse können sämtliche Abweichungen der Sprachproduktionen eines Kindes von der Umgebungssprache beschrieben werden. Dabei werden die verschiedenen Aspekte phonologischer Störungen berücksichtigt, wie beispielsweise, ob die auftretenden Prozesse auch im normalen Erwerb zu beobachten sind oder ob eher ungewöhnliche Prozesse vorliegen etc. (vgl. Kap. 2.1.2). Schließlich werden die Erkenntnisse in einem

Befund zusammengefasst, der sowohl die phonetische Ebene (Wort- und Silbenstrukturen, Phontypeninventar) als auch die phonologische Ebene (phonologische Prozesse) umfasst.

Im Anschluss an die Beschreibung des Vorgehens führt HACKER (⁵2002, 44ff) zwei ergänzende Fragestellungen an, die den Therapieverlauf maßgeblich beeinflussen können.

Zum einen weist er darauf hin, dass im Rahmen einer phonologischen Untersuchung auch geklärt werden sollte, ob die sprachproduktiven Schwierigkeiten eines Kindes möglicherweise auf sprachperzeptive Probleme zurückzuführen sind. Die Vorgehensweise muss auf die spezifische Problematik des Kindes abgestimmt sein. Beabsichtigt wird dabei, die Art der Beziehung zwischen perzeptions- und produktionsleitender innerer Repräsentation zu erfassen. Der Stand der phonologischen Perzeptionsentwicklung kann beispielsweise anhand des Verfahrens des Fremdhörens von konkreten Wortpaaren, Einzelkonsonanten oder Silben abgeklärt werden, mit denen die Fähigkeit zur Erfassung feiner lautlicher Unterschiede überprüft werden kann. Beim Eigenhören geht es um die Frage, ob ein Kind die eigene Sprachproduktion im Vergleich zu Äußerungen eines Erwachsenen als gleich oder nicht gleich beurteilen kann.

Den zweiten ergänzenden Aspekt sieht HACKER (ebd., 45) in der Sprachbewusstheit. Grundlage dafür ist die Fähigkeit, zwischen Inhalt und Form der Sprache unterscheiden und dabei vom Inhalt abstrahieren zu können. So spielt es eine große Rolle, ob ein Kind beispielsweise die lautliche Struktur einer Äußerung selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung machen und sich damit also auf die sprachliche Form einlassen kann.

3.1.2 AVAK – Eine Möglichkeit zur Diagnose phonologischer Fähigkeiten

Da im Rahmen meiner Arbeit mit Cezmi das Analyseverfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern (AVAK) die Grundlage meiner Diagnostik im phonologischen Bereich darstellt, möchte ich im Folgenden dieses Verfahren kurz vorstellen¹⁹.

¹⁹ Eine ausführliche Beschreibung ist bei HACKER & WILGERMEIN (²2001) zu finden.

AVAK verfolgt das Ziel, therapeutische Maßnahmen auf der Grundlage einer systematischen und möglichst umfassenden Beschreibung der Aussprache eines Kindes zielgerichtet, kontrolliert und effektiv einsetzen zu können (vgl. HACKER & WILGERMEIN ²2001, 22). Neben Aspekten der artikulatorischen Phonetik werden gleichfalls phonologische Regelmäßigkeiten erfasst, die der Aussprache eines Kindes zugrunde liegen.

Mit Hilfe ausgewählter Prüfwörter versucht AVAK, die wesentlichen Aspekte des hochsprachlichen Systems abzubilden, wobei jedoch bewusst auf wenig relevante oder seltene Strukturen verzichtet wird. Auch eine Beurteilung des kindlichen Vokalsystems ist nicht vorgesehen, da dieses eine relativ geringe Störanfälligkeit aufweist. Dennoch werden anhand der mit AVAK erhobenen Sprachprobe auch Voraussetzungen zur Analyse des Vokalsystems geschaffen. Somit soll AVAK einen Kompromiss zwischen möglichst großer Ökonomie, leichter Handhabbarkeit und großer Aussagekraft bezüglich des individuellen phonologischen Systems eines Kindes darstellen (vgl. HACKER & WILGERMEIN ²2001, 18).

Die insgesamt 113 Prüfwörter sind dem kindlichen Wortschatz entnommen und basieren auf einem zu benennenden Bild. Diese Bilder können dem Kind einzeln als Bildkarten, aber auch in Form des AVAK-Bilderbuchs in Situationen eingebettet vorgelegt werden.

Entsprechend der Häufigkeit in der Hochsprache sind die meisten Prüfwörter ein- bis zweisilbig. Um auch strukturelle Gesichtspunkte zu berücksichtigen, unterscheiden sich die Prüfwörter auch in ihrer Vokallänge und Akzentuierung. Neben den Wortstrukturen werden auch unterschiedliche Silbenstrukturen beachtet. Die einzelnen Konsonanten werden nach ihrer Stellung im Wort (initial, medial, final) gegliedert, wobei darauf geachtet wurde, dass jeder Konsonant mehrfach in unterschiedlichen Kontexten (Artikulationsart und -ort der umgebenden Laute) auftritt (vgl. HACKER & WILGERMEIN ²2001, 18ff). Die Äußerungen des Kindes werden auf dem Erhebungsbogen an entsprechender Stelle transkribiert (am besten in phonetischer Umschrift) und können dann mit den Zielstrukturen verglichen werden. Somit ermöglicht die Auswertung des AVAK sowohl quantitative als auch qualitative Aussagen über das kindliche Sprachsystem sowie über Wortstrukturen, Silben, Phontypen, Lautpräferenz und phonologische Prozesse.

Die mit Hilfe des AVAK-Bildmaterials erhobene Sprachstichprobe gibt zudem auch Aufschluss über die semantischen Fähigkeiten eines Kindes, da beispielsweise Ersetzungen analysiert werden können.

3.2 Diagnose semantischer Störungen

Da der Erwerb semantischer Felder von der Lebenssituation, den Erfahrungen und den Interessen des Kindes und seiner Bezugspersonen stark abhängig ist, kann eine Überprüfung des Bedeutungserwerbs folglich nicht nur Inhalte, die für alle Kinder bedeutsam sind, umfassen. Vielmehr muss auch auf die individuelle Entwicklung und Interessen jedes Kindes eingegangen werden. Daher darf nicht nur das sprachliche Handeln einzelner Situationen beobachtet werden, sondern die Analyse verschiedener Situationen sollte Gegenstand diagnostischer Arbeit sein (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 88).

Wie bereits beschrieben äußern sich semantische Störungen auf vielfältige Art und Weise. So lässt nicht nur der Umfang des Wortschatzes auf die semantischen Fähigkeiten schließen, sondern auch die Art und Weise, wie die Wörter verwendet werden, also wie ein Kind alltägliche Handlungen sprachlich begleiten kann. Daher ist bei einer Diagnose semantischer Fähigkeiten nicht nur der Umfang des Lexikons zu erfassen, sondern auch die Verhaltensweisen, die ein Kind bei fehlendem lexikalischem Wissen zeigt. Anhand kindlicher Äußerungen ist außerdem erkennbar, wie das Kind sich im Alltag sprachlich-kognitiv orientiert und Klassifizierungen vornimmt, so dass diese Erkenntnisse mit den Entwicklungsprozessen anderer Kinder verglichen werden können (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 89). Zudem spielt das Sprachverständnis eine große Rolle und muss daher im Rahmen der Diagnostik ebenfalls überprüft werden.

Zur Einschätzung eines Kindes bezüglich dieser Gesichtspunkte beschreibt FÜSSENICH (⁵2002, 89ff) grundlegende Aspekte, mit deren Hilfe das Problemlöseverhalten von Kindern erfasst werden kann, wenn ihnen lexikalisches Wissen fehlt. FÜSSENICH & GEISEL (2008) haben diese Gesichtspunkte in Form von Beobachtungsbögen aufgegriffen und für den Einsatz in der Praxis aufbereitet. Dieses Beobachtungsbögen möchte ich nun als eine Möglichkeit zur Diagnose

semantischer Störungen vorstellen, da ich dieses zur Erfassung Cezmis semantischer Fähigkeiten hinzugezogen habe.

3.2.1 Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) – Eine Möglichkeit zur Diagnose semantischer Fähigkeiten

Das Beobachtungsraster nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) ist auf zwei Beobachtungsbögen aufgeteilt, die sich mit Verhaltensweisen beschäftigen, wenn ein Kind etwas nicht benennen kann. Der eine Bogen umfasst Verhaltensweisen, die zeigen, dass das Kind in diesem Fall seine sprachlichen Fähigkeiten erweitert und kreativ mit Sprache umgeht. Demgegenüber beschäftigt sich der andere Beobachtungsbogen mit Verhaltensweisen von Kindern, die ihre sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten nicht erweitern. Grundlage für die Beobachtungen stellen Sprachproben dar, die in verschiedenen Situationen entstehen können (vgl. Kap. 3.1.1.1). Sinnvoll ist es, die kindlichen Äußerungen aufzuzeichnen, da dies die anschließende Analyse erleichtert.

Beobachtungsbogen 1:

Da die hier beschriebenen Strategien normal entwickelten Kindern entsprechen, wurde der Großteil davon bereits in Kapitel 2.2.1 dargestellt. Der Vollständigkeit halber sind diese hier dennoch kurz aufgeführt.

- 1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen..*
- 2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.*
- 3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).*
- 4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).*
- 5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).*
- 6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).*

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

Auch anhand von Imitationen wird ersichtlich, dass das Kind die Norm seiner Umgebungssprache wahrnimmt und sein Repertoire dadurch erweitert.

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen.

Für die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten ist der kreative Umgang mit Sprache von großer Bedeutung (z.B. in Form von Reimen). Dadurch gelingt es Kindern zunehmend, von der inhaltlichen Seite der Sprache zu abstrahieren und den formalen Aspekt der Sprache zu erkennen. Dies ist auch im Hinblick auf den Schriftspracherwerb wichtig.

Beobachtungsbogen 2:

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

Häufig ist bei Kindern mit semantischen Schwierigkeiten zu beobachten, dass sie Referenzbezüge durch Zeigen und deiktische Ausdrücke („das da“, „da“) äußern, auch wenn dies außerhalb von Situationen geschieht, in denen dieses vorsprachliche Kommunikationsverhalten zur Kooperation mit dem Gesprächspartner ausreicht. Dieses Verhalten wiederholt das Kind häufig auch dann, wenn Kommunikationspartner dem Kind mitgeteilt haben, dass sie nicht verstanden haben, was das Kind meint. Das zeigt, dass dies für das Kind nahezu die einzige Möglichkeit darstellt, sich auf Unbekanntes zu beziehen. Bei einem solchen Problemlöseverhalten geht das Kind also nicht aktiv mit seinem eingeschränkten Lexikon um, sondern verharrt auf Verhaltensweisen, die einer früheren Entwicklungsstufe entsprechen.

2. Vermeidungsverhalten

Kinder mit semantischen Störungen zeigen häufig Vermeidungsverhalten, wenn sie etwas nicht benennen können. Sie sind sich ihrer Schwierigkeiten bewusst, fragen jedoch nicht aktiv nach fehlenden Bedeutungen und werden durch dieses Verhalten daran gehindert, ihr Lexikon zu erweitern. Folgendes Vermeidungsverhalten zeigt sich dabei:

2.1 Schweigen

Statt nachzufragen schweigen Kinder mit semantischen Schwierigkeiten häufig.

2.2 Ausweichendes Verhalten

Vermeidungsverhalten kann sich auch in ausweichendem Verhalten zeigen. Dabei meiden Kinder Situationen, die sie sprachlich nicht bewältigen können.

2.3 Ausweichende Antworten

In diesem Fall antworten Kinder nicht auf Fragen, sondern lenken ab, um dadurch dieser für sie nicht zu bewältigenden Aufgabe entgehen zu können. Zudem können unpräzise Formulierungen auftreten oder das Kind tut so, als ob es etwas nicht weiß.

2.4 Antworten mit Ganzheiten

Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich der Semantik beantworten Fragen häufig mit automatisierten Äußerungen (wie z.B. „Der hat mir so und so gemacht.“).

3. Ersetzungen von Wörtern

Auch wenn folgendes Verhalten gleichfalls von normal entwickelten Kindern gezeigt wird, trifft dies für Kinder mit semantischen Störungen in besonderem Maße zu, da sie häufig in vielen semantischen Feldern kaum oder gar nicht über diese Entwicklungsstufe hinaus kommen. Daher muss diese Kategorie immer im Verhältnis zum Alter betrachtet werden, um zu einer Erkenntnis über die sprachliche Auffälligkeit des betroffenen Kindes zu gelangen.

3.1 durch allgemeine Oberbegriffe

Kinder, denen Begriffe fehlen, ersetzen in manchen Situationen diese durch allgemeine unspezifische Oberbegriffe und differenzieren dabei nicht näher.

3.2 durch andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

Auch Wörter aus demselben semantischen Feld werden teilweise für unbekannte Begriffe eingesetzt.

3.3 durch lautlich ähnliche Wörter

In diesem Fall werden Ersetzungen aufgrund lautlich ähnlicher Wörter vorgenommen (z.B. „Bohne“ statt „Banane“) .

3.4 durch andere Wörter

Darüber hinaus können auch Ersetzungen durch andere Wörter auftreten.

3.5 durch Umschreibungen

Da bei vielen Kindern mit semantischen Störungen zwar Begriffe bereits vorhanden sind, ihnen aber die entsprechenden Wörter fehlen, um sie zu benennen, greifen sie auf Umschreibungen zurück, um Referenzbezüge herzustellen.

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Keine Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

Kinder mit semantischen Schwierigkeiten fragen häufig nicht nach Bedeutungen und ihren Unterschieden und teilen nicht mit, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

3.2.2 Diagnose von Sprachverständnis

Das Sprachverständnis kann im Unterschied zur Sprachproduktion nicht direkt beobachtet werden. Um dennoch Aussagen darüber treffen zu können, müssen bei einer Untersuchung Reaktionen verstanden und richtig eingeordnet werden (vgl. MATHIEU 2000, 105ff).

Hierfür bieten sich Spielsituationen oder gemeinsame Handlungszusammenhänge an, in denen das Kind handelnd zeigen kann, ob es verstanden hat. FÜSSENICH (⁵2002, 92) betont, dass in solchen Situationen keine verunsichernden Situationen wie bei Tests entstehen. Zudem kann innerhalb von Spielsequenzen beobachtet werden, ob das Kind Aufforderungen versteht und in Handlungen umsetzen kann, da sich in solche Situationen auf natürliche Weise nicht-situationale Aufforderungen einbetten lassen, ohne dadurch die Situation zu verkünsteln (vgl. MATHIEU 2000, 107). Wird das Kind beispielsweise zu absurden oder unpassenden Handlungen aufgefordert (z.B. die Puppe mit dem Löffel zu kämmen), zeigt sich an der Reaktion, ob es verstanden hat. Ist das Kind irritiert,

kann die Situation beispielsweise durch Lachen wieder aufgelöst werden (vgl. ebd., 107). Versteht es jedoch nicht, zeigt das Kind auch kein irritiertes Verhalten und empfindet die Aufforderung nicht als komisch. Die Reaktionen des Kindes geben also Hinweise, wie und was das Kind versteht oder nicht. Versucht ein Kind, sich bestimmten Situationen zu entziehen, so kann auch dies ein Anzeichen von Sprachverständnisschwierigkeiten sein (vgl. Kap. 2.2.2.2). Auf weitere Verfahren und Tests gehe ich an dieser Stelle nicht näher ein, da sie künstliche Situationen herstellen und diese, wie zu Beginn des Kapitels 3 bereits dargestellt, zu vermeiden sind.

4. Konsequenzen für die Therapie

In diesem Kapitel möchte ich auf wichtige Aspekte der Sprachtherapie und deren Gestaltung eingehen. Einleitend sollen allgemeine Grundlagen der Sprachtherapie dargestellt werden, bevor auf wesentliche Gesichtspunkte der Therapie phonologischer und semantischer Störungen Bezug genommen wird.

4.1 Grundlagen

In der Sprachtherapie ist es nicht sinnvoll, für alle Kinder gleiche Übungsprogramme einzusetzen: „Ein Förderansatz, in dem Sachkontext, Sprache, Kognition und zwischenmenschliche Beziehungen untrennbare Bereiche eines weitgehend natürlichen sprachlichen Lernens bilden, kann und will keine wiederverwendbaren Programme, keine Standardmethoden, keine Übungssequenzen anbieten“ (DANNENBAUER 1987, 56). Vielmehr müssen individuell bedeutsame, gemeinsame Handlungszusammenhänge geschaffen werden, die im Sinne von Formaten strukturiert werden (vgl. FÜSSENICH 2003, 424). Da die verschiedenen kommunikativen, sprachlichen und nichtsprachlichen Bereiche im natürlichen Spracherwerb nicht isoliert sind, sondern in einer Wechselbeziehung zueinander stehen, muss dies auch in der Therapie berücksichtigt werden. Folglich muss der Therapeut entscheiden, welche Bereiche gleichzeitig in Angriff genommen werden können, ohne das Kind dadurch zu überfordern (vgl. FÜSSENICH 2003, 425).

4.1.1 Sprachtherapie als inszenierter Spracherwerb

Wird der Spracherwerb als interaktionales Geschehen betrachtet, so muss die Sprachtherapie gleichfalls als Kommunikationsprozess verstanden werden. Dabei muss sich Sprachtherapie an der Entwicklung des einzelnen Kindes orientieren und Sprache als Verständigungsmittel ins Zentrum der Bemühungen stellen. Das gemeinsame Handeln und der Dialog bilden dadurch den Ausgangspunkt für die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 96). Auch HACKER (⁵2002, 50) hält für die Gestaltung therapeutischer Situationen pragmatische Aspekte für bedeutsam. Es geht folglich um die Erweiterung sprachlicher Handlungsmöglichkeiten auf der Grundlage gemeinsamer Tätigkeiten

und Handlungen sowie gegenständlichen Tuns. Diese Interaktionssituationen lassen sich sinnvoll in Spielformaten strukturieren (vgl. Kap. 4.1.2).

Da ein Kind mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen aus den alltäglichen Interaktionen mit den Bezugspersonen nicht die wesentlichen Sprachelemente übernommen hat, muss ein kompensatorischer Erwerbsprozess inszeniert werden, bei dem das Kind in einer gezielt gestalteten Umgebung gemäß seiner Fähigkeiten Sprache erwerben bzw. erweitern kann. DANNENBAUER (1998, 278ff) bezeichnet dies als „inszenierten Spracherwerb“:

„Inszenierter Spracherwerb ist geplantes, strukturiertes und begründbares Handeln, das durch den Einsatz empirisch erprobter Methoden besondere Bedingungen herstellt, unter denen sich die beschränkten Lernpotentiale des Kindes entfalten und ihm eigenaktiv Zugang zur Struktur der Sprache verschaffen können“ (DANNENBAUER 1998, 280).

Dass inszenierter Spracherwerb kein bloßer Nachvollzug des normalen Spracherwerbs ist, zeigt sich zudem in einigen Merkmalen, die bei einem natürlichen Spracherwerb nicht zu entdecken sind (vgl. DANNENBAUER 1998, 280). So werden beispielsweise zielorientierte Interaktionssituationen nach dem Konvergenzprinzip organisiert. Das Konvergenzprinzip beschreibt die sinnvolle Abstimmung von Thema, Handlungskontext, Interaktionsformen und Strukturvermittlung, „so dass ihre immanente Logik möglichst eindeutig und suggestiv auf die Modellierung und Übernahme einer bestimmten Struktur konzentriert ist“ (DANNENBAUER ⁵2002, 138).

Durch therapeutische Zielsetzungen wird versucht, Aufbau und Entfaltung kindlichen Sprachhandelns zu fördern: „Das Kind soll die Fähigkeit entwickeln können, Sprache nach Inhalt und Form eigenständig handlungsbegleitend und handlungsleitend verstehen und äußern zu können, wobei sowohl das Sprachverstehen als auch Sprache zu äußern von Bedeutung sind“ (FÜSSENICH ⁵2002, 96).

Der Erfolg jeder Therapie hängt nach ZOLLINGER (1990, 25f) jedoch von drei wesentlichen Merkmalen ab, die es zu beachten gilt: Zum einen stellt die

Beziehung zwischen Kind und Therapeut²⁰ einen bedeutsamen Faktor dar, der den Therapieerfolg entscheidend beeinflusst. Auch HACKER (⁵2002) betont die Bedeutung einer Beziehung, die von Vertrauen, Echtheit, Wertschätzung und Wärme geprägt ist. Außerdem sollen die Therapieinhalte an den Interessen und Wünschen des Kindes ausgerichtet werden. Das dritte Element bezieht sich auf das Kind selbst, da sich nur aus seinen Reaktionen erkennen lässt, ob das therapeutische Handeln die Interessen des Kindes geweckt hat.

DANNENBAUER (1998, 280) merkt außerdem an, dass die spontane und funktionale Sprachproduktion in bedeutsamen Sprach-, Sach- und Interaktionskontexten primäres Ziel und Medium der Bemühungen bleiben muss, da sonst die Gefahr besteht, dass das Kind „tote Formen“ (ebd., 280) erwirbt oder sich möglicherweise eine Übungssprache aneignet. „Sprache wird verwendet als das, was ihrem sozialen Wesen entspricht: ein Mittel der gegenseitigen Verständigung, des zwischenmenschlichen Austauschs von Bedürfnissen, Wünschen, Erwartungen, Gedanken“ (HACKER ⁵2002, 45f).

4.1.2 Formate und Spiel als wesentliche Elemente der Sprachtherapie

„Ein Format ist ein Mikrokosmos, eine Situation, in der Mutter und Kind die Absicht teilen, etwas mit Worten getan zu bekommen. Was das Kind zu Beginn in diesem Format nicht bewältigen kann, wird von seiner Mutter erledigt“ (BRUNER 1990, 210).

Formate²¹ sind aus verschiedenen Gründen eine Hilfe für den Spracherwerb. Diese unterstützende Eigenschaft macht Formate in besonderer Weise bedeutsam für die Sprachtherapie. So können nicht nur Eltern und andere Bezugspersonen mit dem Kind in Formaten in Dialog und Interaktion treten, sondern in gleichem Maße auch Therapeuten. Wie Formate sind auch Spiele durch ihre Regelmäßigkeit zum Einsatz in der Sprachtherapie geeignet und finden nicht selten in Spielformaten statt. Die im Folgenden beschriebenen, spracherwerbsunterstützenden Aspekte gelten somit sowohl innerhalb der Familie

²⁰ Der Begriff Therapeut soll sich im Folgenden nicht nur auf männliche Personen beziehen, sondern beinhaltet auch Therapeutinnen, was aufgrund der besseren Lesbarkeit jedoch in der Bezeichnung „Therapeut“ zusammengefasst wird.

²¹ In Kapitel 2.2.1 wurde bereits über Formate im Spracherwerb gesprochen. An dieser Stelle möchte ich nun deren Bedeutung in der Sprachtherapie darstellen.

als auch in therapeutischen Kontexten.

In vertrauten Formaten kann ein Erwachsener die Merkmale betonen, die das Kind schon wahrnehmen kann und die einer grammatischen Grundform entsprechen, wie es z.B. in Gesprächen wie „Der ... ist verschwunden. Guckkuck, da ist er wieder.“ stattfindet (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995, 105). Dabei kann ein Name oder eine Bezeichnung für etwas aus dem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus eingesetzt und betont werden.

Gemeinsame Handlungen in Formaten ermöglichen außerdem, dass Prozesse (wie z.B. Rollentausch) von einem Format auf ein anderes übertragen werden, beispielsweise vom Guckkuck-da-Spiel auf Benennungssequenzen bei der Bilderbuchbetrachtung (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995, 105f). Eine weitere Form der Unterstützung in solchen vertrauten Formaten erhält das Kind durch die Ermunterung und das Vorbild des Erwachsenen, einfache Gesten und Äußerungen in verschiedenen kommunikativen Kontexten durch komplexere Äußerungen zu ersetzen.

Zudem weisen Formate häufig einen Spielcharakter auf. „Insbesondere für diese Formate ist es charakteristisch, daß sie aus verabredeten Ereignissen bestehen, die sprachlich geschaffen wurden und sprachlich wieder herbeigeführt werden können“ (FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995, 106). In solchen Spielformaten treten viele Sprachlern- und Sprachverwendungsanlässe auf, denn „alle diese Spiele beruhen in gewissem Ausmaß auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache“ (BRUNER ²2002, 36).

Nach FÜSSENICH & HEIDTMANN (1995, 106) sind Spiele deshalb für den Spracherwerb und die Sprachtherapie bedeutsam, da sie ähnlich wie Sprache aufgebaut sind und sie damit sprachähnliche Merkmale aufweisen.

Spiele bieten einerseits die Möglichkeit, Konsequenzen von Sprache zu erfahren, da die verwendete Sprache handlungsbezogen ist. Andererseits kann ein Kind Erkundungen machen, ohne schwerwiegende Konsequenzen befürchten zu müssen, und gleichzeitig herausfinden, dass verschiedene Mittel zum gleichen Ziel führen können (vgl. BRUNER ²2002, 37). Ferner bietet sich dem Kind in Spielhandlungen die Gelegenheit, einem Erwachsenen gegenüber Sprache

systematisch einzusetzen. Nach BRUNER stellen Spiele folglich genau umschriebene Formate dar.

BRUNER (ebd., 37) beschreibt außerdem eine Tiefen- und Oberflächenstruktur, die sowohl Spielformate wie auch Sprache aufweisen. Die Oberflächenstruktur wird von Realisierungsregeln bestimmt. Bei einem Spielformat wie z.B. dem Guckuck-da-Spiel ist die Tiefenstruktur das Verschwinden und Wiedererscheinen von Gegenständen oder ähnlichem, während die Oberfläche unterschiedlich gestaltet werden kann (beispielsweise Verschwinden mit Tüchern oder Zwischenwänden, aber auch Variation der verwendeten Begleitbewegungen oder der begleitenden sprachlichen Äußerungen). Beim Vergleich von einem Aktiv- und einem Passivsatz zeigt sich analog dazu ebenfalls eine Oberflächen- und Tiefenstruktur. In den Sätzen „Das Kind fängt den Ball“ bzw. „Der Ball wird von dem Kind gefangen“ ist die Tiefenstruktur beides Mal gleich, während die Realisierung an der Oberfläche unterschiedlich ist (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995, 106f).

Sprache und Spiel zeigen auch Parallelen in der Zuweisung von Rollen, die gewechselt werden können (vgl. BRUNER ²2002, 38). Beispielsweise gibt es beim Guckuck-da-Spiel jemanden, der versteckt, etwas, das versteckt wird etc. Gleichzeitig sind auch für Sprache solche Rollen kennzeichnend: In dem Satz „Der Hund jagt die Katze“ ist der Hund der Akteur und die Katze die Erlebende, während im entsprechenden Satz „Die Katze jagt den Hund“ die Rollen getauscht werden (vgl. FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995, 107).

Eine weitere Analogie zeigt sich in der Systematik und den Regeln von Sprache und Spiel. So wie sich beispielsweise Substantive je nach Kasus nach bestimmten Regeln verändern, variieren auch Spielregeln je nach Spielformat. FÜSSENICH & HEIDTMANN (1995, 107) verweisen in diesem Zusammenhang auf die besondere Bedeutung der Variation innerhalb eines gebundenen Regelsystems. Hierbei treten beim Spiel beispielsweise Variationen in der Kombination von Gesang und Sprechtext oder in der Verwendung von Begleitgesten bei einem Singspiel auf, während sprachliche Variationen sich z.B. bei Begrüßungen zeigen (Hallo, Guten Tag, Grüß Gott...).

Zudem spielt die Betonung dieser geordneten Variation innerhalb des gebundenen Regelsystems für die Generativität, die Fähigkeit zur Hervorbringung von Neuem,

eine bedeutende Rolle (vgl. ebd., 107). So kann jeder Sprecher beliebig viele neue, zuvor nie gehörte Sätze äußern. Gleichfalls können beim Guckuck-da-Spiel die einzelnen Komponenten beliebig zu verschiedenen Spielen kombiniert werden. Beides Mal müssen dabei Regeln beachtet werden.

Als weitere Gemeinsamkeit von Spiel und Sprache führen FÜSSENICH & HEIDTMANN (1995, 108) das aktive Erschließen von Regeln an. So zeigt sich dies beim Kind sprachlich z.B. anhand von Übergeneralisierungen, während es beispielsweise bei Würfelspielen durch Beobachten ebenso lernt, dass gewürfelt und die Figur bewegt wird.

Ein wesentliches Merkmal von Spielformaten stellt zudem die Tatsache dar, dass Bezugspersonen sich bei Rollentausch und Materialangebot an den Bedürfnissen des Kindes orientieren und eine akzeptierende und stützende Atmosphäre zu schaffen versuchen. Ein strukturierter Rahmen mit entsprechenden Hilfsmitteln wird bereitgestellt, so dass (gemäß der Zone der nächsten Entwicklung) zunehmend etwas Neues eingeführt und an das Kind übergeben werden kann, wenn dieses dazu fähig ist. So werden neue Formen in bereits bekannte Formate eingeführt, wo sie eine bereits vertraute Funktion übernehmen (vgl. Bruner ²2002, 109):

„Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, daß die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur ‚auf der anderen Seite‘ selber stehen kann. Dieses ‚Übergabe‘ - Prinzip ist so allgegenwärtig, daß wir es kaum bemerken“ (BRUNER ²2002, 51).

Beachtet man in der Sprachtherapie eben diese unterstützenden Eigenschaften von Formaten und Spielen, so ermöglicht dies eine „entwicklungsproximale Sprachtherapie“ (Dannenbauer 1998, 278f) in Form des inszenierten Spracherwerbs in einer Atmosphäre, die dem Kind Sicherheit gibt und es nicht überfordert.

4.2 Therapie phonologischer Störungen

Wie auch in den vorigen Ausführungen zu phonologischen Störungen und deren Diagnose möchte ich mich in diesem Abschnitt auf die Phase des Erwerbs des phonologischen Systems beschränken. Hierbei werde ich mich hauptsächlich an HACKER (⁵2002) und HACKER & WILGERMEIN (²2001) orientieren.

Werden sprachtherapeutische Maßnahmen eingeleitet, so geht man davon aus, dass die sprachlichen Erfahrungsmöglichkeiten eines sprachgestörten Kindes im Alltag nicht ausreichen, um sich Lautsprache im erwarteten Umfang und Tempo anzueignen. Daher versucht der Therapeut, die sprachlichen Umgebungsbedingungen für das Kind zu optimieren, damit das Kind sprachliche Regeln leichter ableiten kann (vgl. HACKER ⁵2002, 45). Dabei stellt die freie, zusammenhängende Rede den Ausgangspunkt dar. Dementsprechend gilt im Allgemeinen der Dialekt (also die gewohnte Umgebungssprache) und nicht die Hochsprache als Standardmuster der zu erwerbenden Aussprache (vgl. ebd., 46). Da der sprachlichen Interaktion besondere Beachtung geschenkt wird, sollen dem Kind Möglichkeiten zur funktionalen und kreativen Sprachverwendung geboten werden, ganz nach dem Motto „Learning by doing“ (ebd., 46).

HACKER betrachtet den Aspekt der Individualisierung als Grundlage jeder sprachtherapeutischen Maßnahme, da einerseits eine „Planung und Durchführung therapeutischer Angebote nur auf dem Hintergrund der spezifischen Persönlichkeit des einzelnen Kindes im Rahmen aller als relevant erachteten Entwicklungsdimensionen erfolgen (kann)“ (HACKER ⁵2002, 46), und andererseits jedes Kind mit phonologischen Schwierigkeiten über ein individuelles phonologisches System verfügt, das seinen Äußerungen zugrunde liegt.

Zudem orientiert sich Sprachtherapie am normalen Spracherwerb, da sich dadurch übliche Erwerbsschritte mit dem Entwicklungsstand des sprachgestörten Kindes vergleichen lassen, was wiederum die Möglichkeit schafft, Zielstrukturen auszuwählen, die in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (vgl. ebd., 46). Auch die Art und Weise des natürlichen Erwerbs muss beachtet werden, um nicht kleine Schritte, die für den Erwerb notwendig sind, zu übersehen, denn häufig wird ein phonologischer Prozess nicht in einem Schritt überwunden, sondern eher durch eine schrittweise Annäherung an die Umgebungssprache.

4.2.1 Auswahl von Therapiezielen

Ziel einer phonologischen Therapie stellt die Erhöhung der Verständlichkeit der kindlichen Äußerungen dar²². Auf der Basis einer ausführlichen phonologischen Analyse (vgl. Kap. 3.1.1) werden die Therapieziele ausgewählt. Die zugrundeliegenden Gesichtspunkte für diese Auswahl möchte ich im Folgenden kurz darstellen (vgl. HACKER ⁵2002, 47ff).

Einen wesentlichen Aspekt stellen der Umfang des Phontypeninventars und damit die Untersuchung auf eine Inventar- oder Positionsbeschränkung dar. Auch die Anzahl der beschriebenen Prozesse spielt eine Rolle bei der Auswahl der therapeutischen Zielsetzung: Treten nur relativ wenig phonologische Prozesse auf, so erscheint es HACKER (⁵2002, 47) meist sinnvoll, den Schwerpunkt der Therapie auf die Überwindung eines einzelnen Prozesses zu legen. Bei einer größeren Anzahl verschiedener Prozesse, die jeweils nicht in zu starkem Umfang auftreten, empfiehlt er dagegen, mehrere Prozesse zeitlich dicht zu fokussieren. Zudem sollten Art und Bezug der Prozesse zum normalen Erwerb beachtet werden. Treten bei einem Kind idiosynkratische und andere ungewöhnliche Prozesse auf, so sollte deren Überwindung meistens als Erstes angestrebt werden, um möglichst eine Synchronisierung des phonologischen Erwerbs dieses Kindes zu erreichen (vgl. ebd. 47). Ebenso ist die Häufigkeit des Auftretens einzelner Prozesse von Bedeutung. Die Therapie darf nicht zwangsläufig am stärksten Prozess ansetzen, da dieses Vorgehen möglicherweise entwicklungslogisch nicht geeignet ist. Denn nach HACKER (⁵2002, 48) ist anzunehmen, dass ein Kind an eher selten auftretenden Prozessen bereits arbeitet, während die Überwindung obligatorisch auftretender Prozesse weit außerhalb der Zone der nächsten Entwicklung liegt. Als weitere zu beachtende Faktoren für die Auswahl von Therapiezielen nennt HACKER (ebd., 48) die Auswirkung einzelner Prozesse auf die Verständlichkeit sowie die Stimulierbarkeit des Kindes zur Überwindung eines Prozesses. Zudem weist er darauf hin, dass funktionell belastete Konsonanten möglichst in den ersten therapeutischen Schritten beachtet werden sollten.

²² Dies kann sowohl durch eine Veränderung der phonetischen Kapazitäten (z.B. Erweiterung des Phontypeninventars) als auch durch die schrittweise Überwindung phonologischer Prozesse erreicht werden. In den folgenden Ausführungen geht es jedoch mehr um die Vermittlung phonologischer Prinzipien als um die korrekte Artikulation einzelner Laute.

Erst nach einer gründlichen Betrachtung aller Aspekte kann eine erste therapeutische Zielsetzung formuliert werden. Hierbei muss auch die Qualität der beim Kind auftretenden Prozesse beachtet werden. Bei der Auswahl konkreter Therapieziele sollten nicht mehr als zwei oder drei Schritte angestrebt werden, da die Eigendynamik der Entwicklung des Kindes beobachtet werden muss. Daher weist HACKER (⁵2002, 48) auf die Notwendigkeit regelmäßiger Zwischenuntersuchungen hin. Therapie und Diagnostik müssen also nicht nur bezüglich theoretischer Ansprüche, sondern auch hinsichtlich praktischer Durchführung als Einheit betrachtet werden.

4.2.2 Möglichkeiten des methodischen Vorgehens

„Die Auswahl therapeutischer Hilfestellungen erfolgt allein im Zusammenhang des zumindest hypothetisch formulierten Bedingungsgefüges der spezifischen Störung der Aussprache des einzelnen Kindes“ (HACKER ⁵2002, 50).

Im Zusammenhang mit phonologischen Störungen geht es vorrangig um die Umstrukturierung des phonologischen Systems, das die Aussprache steuert, womit meist die Überwindung einzelner phonologischer Prozesse gemeint ist (vgl. ebd, 50).

In diesem Abschnitt möchte ich nun exemplarisch einige methodische Vorgehensweisen zum therapeutischen Handeln im Bereich der Aussprache darstellen, die auch für meine Arbeit mit Cezmi eine Rolle gespielt haben. Diese Vorgehensweisen sind individuell miteinander abzustimmen und können einander ergänzen.

4.2.2.1 Modellierungstechniken

Beobachtet man, wie Eltern sich beim Spracherwerb ihren Kindern zuwenden, so sind in den verbalen Interaktionen Verhaltensweisen zu erkennen, die offensichtlich geeignet sind, Kindern wesentliche Informationen über das System der Sprache zu vermitteln. DANNENBAUER (⁵2002, 152ff) hat daraus spezifische Techniken des Modellierens abgeleitet, mit deren Hilfe Kindern mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen das eigenaktive Entdecken wesentlicher Regelmäßigkeiten der Sprache ermöglicht werden soll. Ursprünglich waren diese Modellierungstechniken zum Einsatz in Sprachtherapien mit grammatischem

Schwerpunkt gedacht. Aber auch in Therapien auf den anderen Sprachebenen finden diese Techniken sinnvollen Einsatz. Der Therapeut setzt Zielstrukturen gehäuft und situationsangemessen ein, darf jedoch nicht auf eine direkte Imitation durch das Kind bestehen. Es geht folglich nicht um bloßes Nachsprechen, sondern vielmehr um Austauschprozesse, die vom Therapeut unter Berücksichtigung spezifischer, individuell ausgewählter Zielstrukturen sprachlich optimiert werden (vgl. HACKER ⁵2002, 50). Das erworbene rezeptive Wissen muss durch Modellieren immer wieder aktiviert werden, bis es einen Grad der Verfügbarkeit erreicht hat, so dass es produktionsleitend werden kann (vgl. DANNENBAUER ⁵2002, 152). Dabei leisten wenige prägnant situierte Modelläußerungen mit wiederkehrender Zielkomponente mehr als viele, die unzureichend beachtet werden oder gar deplaziert wirken (vgl. ebd, 152). Einige der wichtigsten Modellierungstechniken möchte ich nun in einem Überblick kurz darstellen, wobei ich mich an DANNENBAUER (⁵2002, 153f) und FÜSSENICH (2003, 430f) orientiere.

➤ Kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle

- Bei *Präsentationen* wird die Zielform gehäuft eingeführt.
Beispiel Perfektbildung: „*Hast* du *gesehen*? Ich *habe* eine Kugel *genommen*.“
- Beim *Parallelsprechen* werden kindliche Intentionen und Wünsche versprachlicht.
Beispiel innerphrasale Kongruenz: „Du willst wohl *ein* großes Auto. Aha, *ein* rotes. Und dieser grüne Bagger?...“
- Bei *linguistischen Markierungen* werden solche Situationsmerkmale versprachlicht, auf die das Kind gerade achtet.
Beispiel Modalverb „müssen“: „Hier *musst* du warten.“, „Du *musst* noch zahlen.“
- Bei *Alternativfragen* werden dem Kind zwei Zielstrukturen zur Beantwortung angeboten.
Beispiel Benennen von Farben: „Willst du das *grüne* oder das *blaue* Auto?“

➤ Kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle

- Bei einer *Expansion* werden kindliche Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur vervollständigt.
Beispiel Modalverb „müssen“:
K: Jetzt der Feuerwehr abgeschleppt.
T: Ja, die Feuerwehr *muss* abgeschleppt werden.
- Bei *Umformungen* werden kindliche Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur verändert.
Beispiel Modalverb „sollen“:
K: Nimm das Lastauto!
T: Gut, ich *soll* das Lastauto nehmen.
- Beim *korrektiven Feedback* werden fehlerhafte Äußerungen des Kindes mit berichtigter Zielstruktur wiedergegeben.
Beispiel Verbzweitstellung bei Modalverben:
K: Der Krankenwagen *kommen muss*.
T: Ja, der Krankenwagen *muss kommen*.
- Bei *modellierten Selbstkorrekturen* werden kindliche Fehler vom Therapeut in seiner Äußerung nachgeahmt und sofort korrigiert.
Beispiel Verbflexion zweite Person Plural:
K: Wir *muss* uns beeilen.
T: Stimmt, wir *muss*...ach, falsch!...wir *müssen* schnell weg.
- Bei *Extensionen* werden kindliche Äußerungen unter Einbau der Zielstruktur sachlogisch weitergeführt.
Beispiel:
K: Einer verletzt?
T: Ja, einer ist verletzt. *Der Krankenwagen muss kommen*.

4.2.2.2 Minimalpaarbildung

Bei Kindern mit Aussprachestörungen entstehen häufig gleichlautende, homophone Wörter, da die in der Umgebungssprache unterschiedlichen Ausdrücke durch phonologische Prozesse aussprachemäßig zusammenfallen (z.B. „Hand“ und „Sand“ zu [hant]). Von therapeutischem Nutzen kann es nun sein, diese vom Kind fälschlicherweise homophon realisierten Wörter herauszufinden

und mit deren Hilfe Missverstehenssituationen zu schaffen, in denen das Kind gezwungen wird, seine eigene Aussprache zu überprüfen (vgl. HACKER ⁵2002, 53). Dafür ist es nötig, einen entsprechenden Handlungsrahmen zu schaffen (beispielsweise in Form eines Quartettspiels). In diesem Kontext erhält das Kind dann als Rückmeldung der Angemessenheit seiner Äußerung nicht eine metasprachliche Reflexion im Sinne eines Lobs, sondern das beim Therapeuten bewirkte Handlungsergebnis. In solchen Situationen darf jedoch nicht erwartet werden, dass eine erstmalige erwartungsentsprechende Realisierung die vollständige Aneignung einer neuen sprachlichen Struktur markiert (vgl. HACKER ⁵2002, 54 f)

Diese von außen angeregte Auflösung homophoner Formen setzt einen gewissen Grad an sprachlicher Bewusstheit voraus, da das Kind anfangs nicht in der Lage ist, Form und Inhalt seiner Äußerung zu trennen. Folglich fördert dies die Bewusstmachung von Sprache (vgl. HACKER ⁵2002, 56).

Mögliche Hilfestellungen sind mit Bedacht einzusetzen, da das Kind zunächst einen gewissen pragmatischen Druck spüren soll, seine Aussprache zu überprüfen. Gelingt ein Kind durch das sprachliche Modell des Therapeuten nicht zu einer Veränderung der Aussprache, sind weitere Hilfen einzusetzen. Auch wenn das Kind erfahren soll, warum eine Überprüfung bzw. Veränderung der Aussprache nötig ist, muss darauf geachtet werden, dass das Kind nicht in eine ausweglose Situation gerät (vgl. HACKER ⁵2002, 55).

Die Arbeit mit homophonen Wörtern ist vielfältig gestaltbar, wobei geeignete Minimalpaare nicht immer leicht zu finden sind. Wichtig ist es, den Erwerbsvorgang des Kindes nicht aus den Augen zu verlieren, da Minimalpaare der entfalteten Sprache entnommen werden. So muss darauf geachtet werden, dass die verwendeten Minimalpaare, die auf eine korrekte Realisierung und Differenzierung abzielen, auch in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Zudem müssen auch Zwischenschritte berücksichtigt werden, die eine wichtige Voraussetzung für die Überwindung eines Prozesses darstellen (vgl. ebd., 56).

4.2.2.3 Die Bedeutung der Schrift in der Sprachtherapie

„Die geschriebene Sprache zur Förderung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit phonologischen Störungen einzubeziehen, mag zunächst befremden, da Kinder mit phonologischen Auffälligkeiten erhöhten Problemen bei der Aneignung der geschriebenen Sprache begegnen können“ (OSBURG 1996, 23).

Auch wenn bei Kindern mit Aussprachestörungen der Einsatz von geschriebener Sprache in der Sprachtherapie heute noch eher eine Ausnahme ist, so zeigt ein geschichtlicher Rückblick²³, dass das Aufgreifen von Schrift als unterstützendes Element beim Spracherwerb keineswegs eine neue Konzeption darstellt. Der geschriebenen Sprache werden kompensatorische Möglichkeiten zugeschrieben, mit deren Hilfe Kinder zu veränderten sprachlichen Fähigkeiten geführt werden können (vgl. OSBURG 1996, 23ff).

Auch HACKER (⁵2002, 56f) hält Schrift für in besonderer Weise geeignet, um ein Kind zum Nachdenken über Sprache anzuregen, da nun das sonst flüchtige gesprochene Wort der Konstanz des geschriebenen Wortes gegenübersteht. Durch Schrift wird Sprache also visuell sichtbar, ermöglicht dem Kind eine Orientierung am Schriftbild und ist damit in besonderer Weise begreifbar. Die Dauerhaftigkeit, Materialisierung und wiederholbare Abrufbarkeit bewirken folglich, dass Sprache zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden kann (vgl. OSBURG 1997, 129ff).

Die Auseinandersetzung mit Schrift kann die Aufmerksamkeit eines Kindes verstärkt auf Form und Funktion sprachlicher Einheiten lenken, wobei den Graphem-Phonem-Korrespondenzen besondere Bedeutung zukommt, da nun für das Kind ersichtlich werden kann, dass ein minimaler Unterschied zwischen zwei nahezu gleich gesprochenen Wörtern bestehen kann. Dabei ist Schrift auch bei einem Kind ohne Graphemkenntnisse einsetzbar, beispielsweise in Form eines „gezinkten Memorys“ (vgl. BRÜGELMANN 1989, 124ff). Bei dieser Variante des Memoryspiels sind auf der Rückseite der Bildkarten jeweils die entsprechenden Bezeichnungen geschrieben. Dadurch können beispielsweise geeignete

²³ Ein geschichtlicher Rückblick zu dieser Thematik ist in diesem Rahmen nicht möglich. Eine ausführliche historische Perspektive ist beispielsweise bei OSBURG (1997) zu finden.

Minimalpaare verschriftlicht werden und auf diese Weise in besonderer Form in den Mittelpunkt rücken. Dem Kind wird dadurch ermöglicht, ausspracherelevante Entdeckungen auf dem Umweg über die Schrift zu machen. Schrift trägt somit wesentlich zur Entwicklung der Sprachbewusstheit bei (vgl. HACKER⁵2002, 57).

Mit Hilfe der Schrift kann einem Kind mit phonologischen Schwierigkeiten ermöglicht werden, Phoneme als bedeutungsunterscheidend zu erkennen. Durch den bewussten Einsatz von geschriebener Sprache in der Sprachtherapie kann das Kind mit seinem phonologischen System konfrontiert werden und dadurch zu einer veränderten Aussprache gelangen (vgl. OSBURG 1996, 25f).

Zu beachten ist beim Einsatz von Schrift in der Sprachtherapie jedoch, dass dies nur unter Berücksichtigung der spezifischen Aussprachestörungen jedes einzelnen Kindes förderlich ist (vgl. OSBURG 1997).

4.2.2.4 Einsatz von Lautgebärden

Lautgebärdensysteme (wie beispielsweise das Phonembestimmte Manualsystem von SCHULTE 1980) sind Zeichensysteme, die jedem Laut ein Handzeichen zuordnen. Solche Lautgebärden werden zwar häufig in phonetisch orientierten Therapien eingesetzt, können aber auch bei phonologischen Störungen ergänzend zu anderen Vorgehensweisen sinnvoll Anwendung finden. Gerade beim Einsatz von Schrift und diesbezüglich vor allem bei Kindern ohne Graphemkenntnisse bietet sich auch die Einführung von solchen Lautgebärden an, da sich Bewegungen leichter einprägen lassen als Grapheme (vgl. CRÄMER & SCHUMANN⁵2002, 310). Zudem beschreiben CRÄMER & SCHUMANN (ebd., 310) Lautgebärden bzw. Handzeichen als „wichtige Unterstützung, die eigene Aussprache bewusster wahrzunehmen“. So kann der Unterschied zwischen zwei Lauten anhand entsprechender Lautgebärden verdeutlicht werden.

4.2.3 Zur Überwindung phonologischer Prozesse

In diesem Abschnitt möchte ich einige Einzelaspekte ansprechen, deren Beachtung für die Überwindung²⁴ phonologischer Prozesse hilfreich sein können.

²⁴ HACKER (⁵2002, 49) betrachtet einen phonologischen Prozess als überwunden, wenn er nur noch mit einer relativen Häufigkeit von ca. 25% auftritt.

Normal entwickelte Kinder operieren zu Beginn des Erwerbs des phonologischen Systems hauptsächlich mit Wörtern und nehmen notwendige Veränderungen durch Hinzufügen von Lauten bzw. Silben oder durch Austauschen segmenteller Einheiten vor. „Zu keinem Zeitpunkt werden Laute zu größeren Einheiten miteinander verschmolzen“ (HACKER ⁵2002, 58). Die bereits beschriebene Abfolge Laut-Silbe-Wort, die in der Therapie vorzugsweise angewandt wird, findet also keine Entsprechung im normalen Erwerb. Auch wenn dieses Vorgehen für das ein oder andere Kind hilfreich ist, so steht zunächst dennoch das Lexem im Vordergrund, womit der Einzellaut also eher das analytische Endprodukt eines längeren Entwicklungsprozesses darstellt: „Der Erwerb des Lautsystems verläuft von sprachlichen Ganzheiten über Zwischenschritte zu den kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten“ (HACKER & WILGERMEIN ²2001, 191). Daher ist in der phonologisch orientierten Sprachtherapie *das Wort als relevante Einheit* zu betrachten.

Bislang gibt es keine befriedigende Antwort auf die Frage, ob eine *Vielzahl* an Wörtern oder eine *Beschränkung der Wortauswahl* in der phonologischen Therapie besser geeignet ist. Bei einer Beschränkung der Wortauswahl besteht das Ziel darin, einen bestimmten phonologischen Prozess in gewisser Weise exemplarisch an bis zu fünf Wörtern zu unterdrücken. Dadurch wird eine Wirkung auf andere Wörter erhofft, bei denen der entsprechende Prozess ebenfalls auftritt. Demgegenüber wird mit der Auswahl vieler Wörter, an denen ein bestimmter Prozess auftritt, beabsichtigt, dem Kind vielfältige Gelegenheiten anzubieten, in denen es eigenaktiv Wörter zur Unterdrückung des Prozesses auswählen kann (vgl. HACKER ⁵2002, 58).

Die *phonetische Umgebung* spielt bei der Einfügung spezifischer sprachlicher Segmente eine wesentliche Rolle: „Zur Erleichterung der Artikulation spezifischer Konsonanten muß ihre phonetische Umgebung systematisch kontrolliert werden“ (HACKER & WILGERMEIN ²2001, 197). So ist hierbei die phonetische Nähe betreffender Elemente sehr bedeutsam. Dementsprechend wird beispielsweise ein / / hinter einem gerundeten Vokal eher realisiert als hinter einem ungerundeten. Auch assimilatorische Vorgänge können genutzt werden, um Konsonanten an bestimmten Positionen zu provozieren, indem z.B. einem Kind, das Schwierigkeiten bei der Realisierung initialer Velarkonsonanten hat, Wörter mit

wiederkehrenden Velaren (wie „Küken“, „gackern“) angeboten werden. Wörter, die dagegen in umgekehrter Weise assimilatorische Prozesse anregen können (bzgl. velarer Konsonanten beispielsweise „Kette“, „Katze“), sollten jedoch vermieden werden. Um eine geeignete Auswahl treffen zu können, ist eine genaue Beobachtung der kindlichen Äußerungen hilfreich (vgl. HACKER ⁵2002, 58f).

Tritt ein phonologischer Prozess in unterschiedlichen Positionen im Wort auf, so ist die Frage zu stellen, ob versucht werden sollte, diesen Prozess in einem einzigen Schritt an initialer, medialer und finaler *Wortposition* gleichzeitig zu unterdrücken, oder ob eine Beschränkung auf eine Position angebracht ist. HACKER (⁵2002, 59) spricht sich für eine positionelle Beschränkung aus, da unter anderem einzelne Lautgruppen von normalen Kindern in verschiedenen Wortpositionen entwicklungsgemäß nicht zeitgleich realisiert werden. In diesem Zusammenhang konnte auch beobachtet werden, dass einzelne Lautgruppen je nach Wortposition von unterschiedlichen phonologischen Prozessen betroffen sein können. Daher sollte sich nach HACKER (ebd., 59) die Überwindung eines Prozesses zunächst auf eine Wortposition beschränken, deren Auswahl am normalen Erwerbsverlauf orientiert sein sollte. Häufig kommt es zu Übergeneralisierungen, so dass ein Kind z.B. nicht nur die Alveolarisierung von Velaren wie /k/ und / / unterdrückt, sondern auch die Zielkonsonanten /t/ und /d/ als [k] und [] realisiert. Solche Übergeneralisierungen sind jedoch unbedenkliche Übergangserscheinungen, da die Integration neuer Elemente in das phonologische System eines Kindes nicht in einem Schritt erfolgt, sondern über einige Zeit Fehlgriffe mit sich bringt (vgl. HACKER ⁵2002,60).

Im Zusammenhang mit Substitutionsprozessen sollte ein Therapeut sich die Frage stellen, ob an einem phonologischen Prozess nur mit Hilfe eines *einzelnen Konsonanten als Stellvertreter der betroffenen Lautgruppe* gearbeitet wird oder ob der Prozess besser unter *Berücksichtigung mehrerer Elemente* dieser natürlichen Klasse angegangen werden kann. HACKER (⁵2002, 60) betont an dieser Stelle, dass bei der Arbeit anhand eines einzelnen Segments die Gefahr besteht, dass dieser Konsonant zwar bei einzelnen Wörtern realisiert wird, diese jedoch möglicherweise als Einzeleinträge abgespeichert werden und somit das betreffende Phonem in seiner Funktion und seiner gemeinsamen Eigenschaft mit

den anderen Phonemen nicht systematisch erfasst wird. Daher empfiehlt Hacker die Arbeit mit mehreren Segmenten einer betroffenen Lautgruppe.

In der phonologischen Therapie ist die Beachtung auch kleiner Veränderungen in der Aussprache von großer Bedeutung, da der Erwerb des phonologischen Systems in vielen *kleinen Schritten* stattfindet. Phonologische Prozesse werden folglich nicht mit einem Mal überwunden, sondern in Zwischenschritten. Verwendet ein Kind also beispielsweise wortfinal keine Frikative, so ist es schon ein Fortschritt, wenn am Wortende irgendein frikatives Segment realisiert wird, egal, ob es das von der Umgebungssprache erwartete oder ein anderes dieser Lautgruppe ist.

Feinkoordinierte Bewegungsabläufe bilden die Grundlage der Ausspracheentwicklung. Hat ein Kind Schwierigkeiten damit, können entsprechende *artikulatorische Hilfen* hinzugezogen werden, wobei jedoch zu beachten ist, dass „solcherlei Hilfen möglichst eng an sprachliche Kontexte zu knüpfen und die primäre Zielsetzung der Veränderung der produktionsbestimmenden internen Repräsentation nicht aus dem Auge zu verlieren (sind)“ (HACKER ⁵2002, 61).

4.3 Therapie semantischer Störungen

In diesem Abschnitt möchte ich Grundlagen und mögliche Vorgehensweisen der Therapie semantischer Schwierigkeiten beschreiben.

4.3.1 Auswahl von Therapiezielen

„Zielsetzung jeder Therapie im semantischen Bereich muss es sein, den Kindern Strategien zu vermitteln, um lernen zu können, selbst ihre semantischen Fähigkeiten zu erweitern“ (FÜSSENICH ⁵2002, 97).

In einer Therapie sollen folglich einem Kind nicht nur Fähigkeiten vermittelt, sondern vielmehr gemeinsam mit dem Kind Wege gefunden werden, die es ihm ermöglichen, die Welt individuell immer wieder neu zu entdecken. Diese Zielsetzung bedeutet, dem Kind die „Lust am Lernen“ (ZOLLINGER 1990, 19) zurückzugeben. Dafür ist ein Angebot von Möglichkeiten notwendig, die dem Kind

zur Entwicklung von Formen kommunikativer Verständigung verhelfen, mit denen es selbständig seine Umwelt entdecken lernt. Bei Überlegungen zur Vermittlung muss beachtet werden, dass das Kind die neuen Kenntnisse und Erfahrungen auf andere Situationen übertragen können soll.

FÜSSENICH (⁵2002, 97) führt in diesem Zusammenhang an, dass dem Kind der kommunikative Charakter von Handlungen sowie die Veränderbarkeit der Realität eben durch Handlungen vermittelt werden müssen. Zudem sollen Kinder die Erfahrung machen, dass die im Rahmen von Handlungen entstehenden kommunikativen Äußerungen das Geschehen beeinflussen können und dadurch eine Strukturierung der Wirklichkeit möglich ist. Dabei lernt das Kind, seine Wünsche und Interessen im Alltag aktiver einzubringen.

Die Sprachtherapie auf der semantischen Ebene sollte themenorientiert sein, wobei der Therapeut ein gewisses Wortschatzrepertoire auswählt und dieses durch nichtsprachliche und sprachliche Bezugnahme im Mittelpunkt steht. In diesem ausgewählten Handlungsrahmen sollen die Interessen, Ideen und Möglichkeiten des Kindes aufgegriffen und erweitert werden, so dass das Kind das gewählte semantische Feld kennen lernen kann. Ziel dabei ist es, beim Kind für dieses semantische Feld eine Angleichung von Sprachverstehen und Sprachproduktion zu erreichen (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 97f).

Da der Erwerb einer Gegenstandsbezogenheit für das Kind vielseitige Möglichkeiten beinhaltet, Verhaltensweisen zur eigenständigen Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten kennen zu lernen, ist für ausgewählte Wörter gemäß den kindlichen Fähigkeiten diese Gegenstandsbezogenheit herzustellen, indem zunächst ein Rückgriff auf konkrete Handlungen ermöglicht wird (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 100ff). Für die weitere Arbeit mit dem gewählten semantischen Feld bieten sich vielerlei Spielvarianten an, wie beispielsweise Memory, Lotto, Quartett, aber auch Ratespiele wie der Rategarten.

Eine Therapie auf der Ebene der Semantik beinhaltet jedoch nicht nur eine quantitative Erweiterung des Wortschatzes, sondern auch, dass ein Kind metasprachliche Fähigkeiten erwirbt bzw. erweitert (vgl. FÜSSENICH 2003, 432).

Nimmt ein Kind Ersetzungen vor, so ist das zugrundeliegende Kategoriensystem des Kindes zu erfassen und schließlich eine Vermittlung von Unterschieden zwischen den einzelnen Wörtern anzustreben (vgl. ebd., 432). Hierfür bieten sich

Spiele an, bei denen beispielsweise Gegenstände nach Oberbegriffen sortiert werden müssen. FÜSSENICH & GEISEL (2008) setzen dafür z.B. eine Variante des Spiels „Rategarten“ ein, bei dem einzelne Spielkarten den Oberbegriffen „Tier“ und „Spielzeug“ zugeordnet werden müssen. Das sich daraus entwickelnde Ratespiel, bei dem ein Spieler eine Karte zieht und der andere erraten muss, was darauf abgebildet ist, unterstützt ebenfalls die Vernetzung von Begriffen und den Aufbau von Kategoriensystemen (vgl. dazu auch Kap. 2.2.1.8) .

Ebenso ist bei einem Kind, das Vermeidungsverhalten zeigt, wenn ihm Wörter fehlen, als Therapieziel anzustreben, dass dieses Verhalten abgebaut wird und angemessene Problemlösestrategien erworben werden. Wenn das Kind verstanden hat, dass es nach Bedeutungen und Bedeutungsunterschieden fragen kann, hat es einen wichtigen Schritt in der Sprachentwicklung vollzogen (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 98ff). Der Erwerb von Fragestrategien kann ebenfalls durch Spielformate wie Quartett- oder Ratespiele unterstützt werden, bei denen geschickte Fragen gestellt werden müssen.

Eine semantische Therapie ist nicht nur dann erfolgreich, wenn ein Kind die gewünschte Sprachnorm erreicht hat, sondern auch dann, wenn es sich mit der Sprache seiner Kommunikationspartner auseinandersetzt, was sich in seinen (sprachlichen) Handlungen zeigt. FÜSSENICH (⁵2002, 98) betont, dass Zwischenschritte ausdrücklich erwünscht und als Fortschritte zu verstehen sind. Ein solcher Fortschritt zeigt sich beispielsweise in Korrekturen, die ein Kind vornimmt. Dafür ist es jedoch Voraussetzung, dass die gemeinsamen Handlungen so strukturiert werden, dass das Kind lernt, auf die Handlungen und die Sprache der anderen zu achten, diese zu verstehen und auch zu übernehmen. Erst wenn diese Fähigkeit vorhanden ist, kann das Kind Korrekturen in verschiedener Form äußern (vgl. Kap. 2.2.1.7). In diesem Zusammenhang lernt ein Kind auch, neue Wörter zu bilden, wenn ihm entsprechende Wörter fehlen (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 98).

Zudem spielt auch die Vermittlung der Steuerungsfunktion von Sprache eine Rolle. Kinder müssen in diesem Zusammenhang lernen, dass Sprache nicht nur Handlungen begleitet, sondern diese auch strukturiert (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 99). So muss beispielsweise bei einem Quartett sprachlich ausgehandelt werden, wer

die Karten austeilt, wer anfängt, wer schon ein Quartett hat, wer gewonnen hat, etc.

4.3.2 Methodische Überlegungen

Abgesehen von den individuellen Zielsetzungen, die für jedes Kind aufgestellt werden, sollte bei Überlegungen zum Vorgehen in der Therapie semantischer Störungen das Prinzip von DANNENBAUER Beachtung finden, nach dem das Kind von „wenig mehr“ benötigt (DANNENBAUER 1998, zit. nach FÜSSENICH ⁵2002, 100). Mit „wenig“ ist gemeint, dass die Therapie sich zunächst auf ein semantisches Feld stützt. Je nach Bedarf und Interesse kann die Therapie dann um weitere semantische Felder erweitert werden. „Mehr“ bezeichnet in diesem Zusammenhang, dass spezielle Strukturierungen vorgenommen werden, so dass das Kind lernen kann, sein Bedeutungsrepertoire zu erweitern. Dies stellt ein wesentliches Merkmal einer therapeutischen Situation im Unterschied zu Alltagssituationen dar. Ausgangspunkt einer solchen Erweiterung des Bedeutungsrepertoires sollte stets das konkrete Handeln bzw. der Umgang mit der Wirklichkeit sein (vgl. FÜSSENICH ⁵2002, 100). Innerhalb dieses vorstrukturierten Handlungsrahmens sollte dem Kind die Möglichkeit offen stehen, frei zu agieren und seine Bedürfnisse und Wünsche einzubringen.

Um zu ermöglichen, dass dies berücksichtigt werden kann und Anregungen des Kindes aufgegriffen werden können, sind einzelne Therapieschritte häufig nicht von vornherein festgelegt, sondern ergeben sich erst im Laufe der Therapie. Dies erfordert aber auch, dass der Therapeut sein (Sprach-)Verhalten ständig reflektiert (vgl. FÜSSENICH 1990, 59).

Auch in Therapien zur Förderung semantischer Fähigkeiten können Techniken des Modellierens sinnvoll eingesetzt werden. Da diese jedoch bereits in Kapitel 4.2.2.1 ausführlich dargestellt wurden, möchte ich an dieser Stelle nur auf einige Aspekte eingehen. Zur Therapie im semantischen Bereich halte ich nicht alle von DANNENBAUER (⁵2002, 152ff) dargestellten Modellierungstechniken geeignet. Aufgrund meiner Erfahrungen sehe ich vor allem in Präsentationen (z.B. gehäuftes Angebot bestimmter Bezeichnungen aus einem semantischen Feld), Alternativfragen (z.B. Auswahl von Zielstrukturen, die vom Kind verwechselt werden), korrektivem Feedback (z.B. Korrektur einer nicht passenden Bezeichnung) und Extensionen (z.B. Aufgreifen von Zielwörtern in natürlichen

Situationen) geeignete Möglichkeiten zur Verwendung im semantischen Bereich. Auch modellierte Selbstkorrekturen können eingesetzt werden, indem beispielsweise Gegenstände falsch benannt werden und darauf sogleich eine Korrektur folgt.

5. Fallbeispiel: Die Sprachtherapie mit Cezmi

In den bisherigen Ausführungen habe ich mich ausführlich mit den theoretischen Hintergründen befasst, die für meine Arbeit mit Cezmi relevant waren. In diesem Kapitel möchte ich die Theorie nun auf die Praxis mit Cezmi übertragen.

Am Anfang soll eine Beschreibung Cezmis stehen, da er den Mittelpunkt der Arbeit darstellt. Anschließend möchte ich den von Cezmi besuchten Schulkindergarten kurz vorstellen und (wie bereits in Kap. 1.2 angedeutet) Bezüge zum Orientierungsplan herstellen. Danach sollen die Rahmenbedingungen meiner Arbeit mit Cezmi beschrieben werden. Im weiteren Verlauf stelle ich das diagnostische Vorgehen zur Erfassung von Cezmis semantischen und phonologischen Fähigkeiten dar. Die daraus abgeleiteten Konsequenzen sollen die Basis für die Sprachtherapie mit Cezmi bilden. Abschließend möchte ich dieses Kapitel mit einem kurzen Ausblick abrunden.

5.1 Biografische Beschreibung von Cezmi²⁵

Cezmi ist zum Zeitpunkt unseres Kennenlernens 5;10 Jahre alt. Da sein Vater Türke und seine Mutter Deutsche ist, besitzt Cezmi die deutsch-türkische Staatsangehörigkeit. Die Familiensprache ist nach Angaben der Mutter jedoch Deutsch. Cezmi ist das dritte von vier Kindern. Während seine ältere Schwester die sechste Klasse einer Hauptschule besucht, ist sein Bruder Grundschüler und geht in die vierte Klasse. Cezmis jüngere Schwester ist erst 13 Monate alt.

Seit 2006 ist die Mutter alleinerziehend. Der Vater kümmert sich jedoch wie zuvor auch um die Kinder und hat vor allem zu Cezmi und seiner kleinen Schwester ein enges Verhältnis. Insgesamt lebt die Familie in sozial relativ einfachen Verhältnissen. Cezmis Mutter ist arbeitslos und trägt nachts für zwei Stunden Zeitungen aus, um etwas dazu zu verdienen. Wie die Mutter außerdem berichtete, wird die Familie im Alltag von einem Sozialarbeiter unterstützt. Im selben Haushalt lebt momentan auch Cezmis Onkel mütterlicherseits. Zu ihm hat Cezmi ein besonders enges Verhältnis. Die Mutter führt dies darauf zurück, dass ihr Bruder ebenfalls Sprachschwierigkeiten hat und Cezmi sich so unter „Seinesgleichen“ akzeptiert und wohl fühlt.

²⁵ Die folgende Beschreibung basiert auf einem Gespräch mit der Leiterin der Einrichtung, die auch Cezmis Sprachtherapeutin ist, einem Elterngespräch mit der Mutter und Berichten der Erzieherinnen.

Die Leiterin des Schulkindergartens beschreibt Cezmis Mutter zwar als bemüht und eloquent, sieht jedoch im anregungsarmen familiären Umfeld einen Risikofaktor. Dass die Mutter bemüht ist, ihr Kind bestmöglich zu unterstützen, konnte ich beispielsweise auch daran erkennen, dass sie stets offen mit mir über die Schwierigkeiten von Cezmi sprach, mich zu einem Elterngespräch zu sich nach Hause einlud und insgesamt sehr kooperativ war. Dennoch hatte ich den Eindruck, der durch Berichte der Erzieherinnen bestätigt wurde, dass sie mit ihrer Situation überfordert ist. So schaffte sie es beispielsweise das Öffnen nicht, Cezmi pünktlich zum Bus zu bringen, so dass er im Kindergarten bereits mehrfach unentschuldigt fehlte.

Cezmis Mutter berichtete, dass sie mit Cezmi eine schwierige Schwangerschaft erlebt habe. Cezmi sei bei der Geburt klinisch tot gewesen und 15 Minuten lang reanimiert worden. Zu sprechen habe er erst spät angefangen, die ersten Wörter („da“, „dada“) äußerte Cezmi mit etwa eineinhalb Jahren. Der betreuende Kinderarzt versicherte der Mutter jedoch immer wieder, das gäbe sich und die Sprachentwicklung würde noch kommen. Bis zur Aufnahme im (Regel-) Kindergarten im Alter von drei Jahren war Cezmi unverständlich. In diesem Kindergarten fühlte Cezmi sich der Mutter zufolge sehr wohl, da er trotz seiner sprachlichen Schwierigkeiten akzeptiert wurde. Nach einem Jahr musste er aufgrund eines Umzugs den Kindergarten wechseln. Während die Sprachtherapeutin die kurze Verweildauer von nur einem halben Jahr in dieser neuen Einrichtung damit erklärte, dass Cezmi ausgeschlossen wurde, da die Familie die Kosten nicht bezahlen konnte, begründete die Mutter dies wie folgt: Cezmi sei im neuen Kindergarten ausgegrenzt worden, habe sich dort nicht wohl gefühlt, häufig geweint und sogar begonnen, wieder einzunässen. Daher habe sie ihn aus dem Kindergarten genommen. Seit diesem Zeitpunkt war Cezmi auch tagsüber zuhause.

Sprachlich zeigten sich keine gravierenden Veränderungen, so dass die Eltern mit dem Umzug den Kinderarzt wechselten und Cezmi im Alter von etwa fünf Jahren schließlich einer Kinderpsychologin vorgestellt wurde. Diese stellte den Kontakt zu einer Schule für Sprachbehinderte her. Da Cezmi daraufhin zwar der Bedarf besonderer sprachlicher Förderung bescheinigt wurde, im zuständigen Schulkindergarten für Sprachbehinderte jedoch kein Platz für ihn war, wurde er in einen anderen Schulkindergarten für Sprachbehinderte überwiesen. Seit

September 2007 besucht er nun diesen Schulkindergarten für sprachbehinderte Kinder.

Im Rahmen ausführlicher Untersuchungen wurde eine Hörstörung ausgeschlossen. Der kognitive Bereich wird als durchschnittlich eingestuft. Im Laufe der Therapiesitzungen fiel mir jedoch auf, dass Cezmi Schwierigkeiten hat, sich über längere Zeit zu konzentrieren. Zudem leidet Cezmi an einer Zahnerkrankung, aufgrund derer ihm fast alle Zähne gezogen werden mussten. Immer noch ist sein Mund häufig schmerzhaft entzündet. Häufig wirkt Cezmi müde, bedrückt und krank, was möglicherweise im Zusammenhang mit seiner Zahnerkrankung zu sehen ist.

Die Mutter beschreibt Cezmi als fröhliches Kind. Gleichzeitig ist er sehr sensibel und nimmt sich Dinge schnell zu Herzen. Dies kann dazu führen, dass er sich anderen gegenüber zurückzieht und verschließt. Auch psychosomatische Auswirkungen sind bei ihm nicht selten (vgl. Kindergartenbesuch). Zu Hause spricht Cezmi viel, vor allem mit seiner kleinen Schwester. Fremden Menschen (auch Kindern) gegenüber ist er sehr zurückhaltend und spricht kaum. Wird Cezmi von anderen nicht verstanden, so gibt er schnell auf und zeigt starkes Vermeidungsverhalten. Die Sprachtherapeutin wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass er mehr könne als er zeige.

Beim Elterngespräch erzählte die Mutter, dass sie auch zu Hause mit Cezmi Förderung betreibe. Auf die Frage, in welcher Form dies geschehe, nannte sie zum einen den Lerncomputer, den Cezmi zum Geburtstag bekommen hatte. Mit dessen Hilfe soll Cezmi beispielsweise Buchstaben kennen lernen. Auch Schreibübungen fänden statt. Bezogen auf die gesprochene Sprache berichtete sie, dass sie Wörter, die er falsch ausspricht, langsam vorspreche.

5.2 Beschreibung der Einrichtung

Die von Cezmi besuchte Gruppe des Schulkindergartens für Sprachbehinderte besteht momentan aus zehn Kindern. Betreut werden die Kinder von zwei Erzieherinnen. Neben sprachfördernden Angeboten, die in den Kindergartenalltag integriert sind, findet für jedes Kind einmal in der Woche eine Einzel- oder

Gruppentherapie statt, in der an den spezifischen Förderschwerpunkten gearbeitet wird.

Im Gespräch und in Beobachtungen wurde deutlich, dass einige Ideen des Orientierungsplans schon seit einiger Zeit in der Einrichtung aufgegriffen werden, obwohl dieser für Schulkindergärten nicht verbindlich ist. So spielt Sprachförderung im Kindergartenalltag eines Schulkindergartens für Sprachbehinderte per se eine bedeutende Rolle und wird vielfältig einbezogen.

Die Förderung von Sprache findet in dem von Cezmi besuchten Schulkindergarten ganz im Sinne des Orientierungsplans in Form von in den Alltag integrierten Angeboten statt und stellt somit keine isolierte Fördersituation dar. Vielmehr bemühen sich die Erzieherinnen um eine sprachanregende Umgebung, die vielfältige Sprachanlässe bietet (vgl. Kap. 1.2.3).

So ist beispielsweise der Morgenkreis ein festes Ritual, in dem jedes Kind erzählen kann, was es erlebt hat und was es beschäftigt. Dadurch erhalten die Kinder die Gelegenheit zu kommunizieren und dabei ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. In den Morgenkreis werden teilweise auch sprachfördernde Spiele integriert, wie beispielsweise ein Spiel, in dem die Kinder Bilder benennen müssen. Des Weiteren werden im Morgenkreis aktuelle Themen erarbeitet, was ebenfalls Anlässe zum Fragen oder zu Äußerungen beinhaltet. Zudem wird ausgehandelt, was bzw. wo jedes Kind am jeweiligen Tag spielen möchte. Auch dadurch werden Kommunikationsanlässe geschaffen, die für die Kinder subjektiv bedeutsam sind. Auch im Orientierungsplan werden solche Sprech Anregungen als wichtige Elemente des Kindergartenalltags aufgeführt (vgl. Kap. 1.2.3).

Musik, Gesang, Reime und Bewegung spielen in der Einrichtung ebenfalls eine große Rolle. So werden unter anderem im Morgenkreis Lieder gesungen, es wird getanzt, vor dem Frühstück wird gemeinsam ein Spruch in Reimform gesprochen etc. Zudem konnte ich miterleben, dass nicht nur deutsche Lieder mit den Kindern gehört und gesungen wurden, sondern auch englische und ein italienisches. Dadurch werden fremde Sprachen miteinbezogen und wertgeschätzt, wie dies auch im Orientierungsplan aufgeführt wird (vgl. Kap. 1.2.3).

Auch Schrift wird aufgegriffen und ist an vielen Stellen in der Einrichtung sichtbar. So werden gemalte Bilder mit dem jeweiligen Namen versehen, an den Räumen hängen Namensschilder der Gruppenleitung etc. Die Kinder kommen in Kontakt mit Schrift und erfahren, dass Schrift eine Bedeutung hat (vgl. Kap. 1.2.3). Ein Beispiel dafür ist auch das Mitteilungsheft, über das die Eltern und die Erzieherinnen Kontakt haben. Da die Erzieherinnen diese Hefte täglich einsammeln und die Kinder beobachten können, wie sie hineinschreiben, lernen die Kinder, dass Schrift eine Möglichkeit darstellt, sich mitzuteilen. Zusätzlich werden mit den Kindern, die im kommenden Schuljahr eingeschult werden, gezielt Vorerfahrungen zu Schrift und Buchstaben (aber auch Zahlen etc.) gesammelt.

Nicht nur die Möglichkeit zur Bilderbuchbetrachtung sondern auch Schreibenanregungen werden im Orientierungsplan explizit gefordert (vgl. 1.2.3). Für die Umsetzung dieser Aspekte möchte ich das Projekt „Lesecke“ als Beispiel nennen. In diesem Projekt wurde eine gemütliche Lesecke eingerichtet, in der die Kinder in Ruhe Bücher anschauen können. Im Rahmen dieses Projekts wurden auch Plakate mit den teilnehmenden Kindern, Pläne bzw. Vorschläge für die Verwirklichung der Lesecke und Regeln für die Benutzung gestaltet. Zusätzlich stellen Bilderbuchbetrachtungen auch einen Teil der Gruppenaktivitäten im Morgenkreis dar.

Cezmi spielt am liebsten in der Bauecke. Das Spiel in solch freien Situationen erfordert Kommunikation mit den anderen Kindern. So müssen Vereinbarungen getroffen werden, was gebaut wird, wer wie viel Bauklötze bekommt, etc. Auch die weiteren Möglichkeiten zum freien Spiel wie die Puppenecke, Regelspiele oder Aktivitäten am Mal- und Basteltisch bieten Sprachanlässe, in denen beispielsweise bestimmte Rollen ausgehandelt werden müssen, der Gewinner festgelegt oder jemand um Hilfe gebeten werden muss.

Auch in der bereits erwähnten gemeinsamen Frühstückspause ergeben sich zusätzlich viele Gesprächsanlässe.

Insgesamt wird deutlich, dass in der von Cezmi besuchten Einrichtung einige der im Rahmen des Bildungs- und Entwicklungsfeldes Sprache im Orientierungsplan geforderten Aspekte umgesetzt werden. Gerade für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Sprache ist eine solche sprachanregende Umgebung

wichtig. So werden die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder nicht nur in Form sprachtherapeutischer Maßnahmen, sondern auch in natürlichen Alltags- und Spielkontexten gefördert.

5.3 Rahmenbedingungen der Sprachtherapie

Wie bereits in Kapitel 5.1 beschrieben liegt bei Cezmi eine diagnostizierte Therapienotwendigkeit vor, weshalb er den Schulkindergarten für Sprachbehinderte besucht und in diesem Rahmen Sprachtherapie erhält.

Da Cezmi aus den alltäglichen Interaktionen mit seinen Bezugspersonen nicht die wesentlichen Sprachelemente übernehmen konnte, benötigt er eine Sprachtherapie, in der Handlungskontexte gezielt gestaltet und strukturiert werden und dadurch eine Erweiterung seiner sprachlichen Fähigkeiten ermöglicht wird. Diese Sprachtherapie findet für jedes Kind einmal wöchentlich zusätzlich zur allgemeinen Sprachförderung im Kindergartenalltag statt. Dabei entscheidet die Sprachtherapeutin je nach eigener Einstellung und Förderbedarf der Kinder, ob dies in Einzel- oder Gruppensituationen geschieht. Cezmi war bislang nur drei Mal in Einzelsitzungen mit der Therapeutin, wobei es sich explizit um diagnostische Situationen handelte. In der Therapie selbst ist er gemeinsam mit ein bis zwei Jungen aus seiner Gruppe.

In der bisherigen Sprachtherapie im Schulkindergarten wurde mit Cezmi hauptsächlich im Bereich der Aussprache gearbeitet. Dabei konzentrierte sich nach Angaben der Sprachtherapeutin die Therapie vor allem auf die Arbeit an vorderen Lauten und Frikativen, da diese bei Cezmi aufgrund der Zahnerkrankung bzw. der fehlenden Zähne problematisch seien. Ihre Vorgehensweise beschrieb sie als zweigleisig: Einerseits wurden Cezmi in Spielsituationen bestimmte Laute gehäuft angeboten, andererseits wurde auch gemeinsam mit Hilfe eines Spiegels beobachtet, was bei der Lautbildung im Mund passiert. Diese zweite Vorgehensweise wurde nur manchmal gewählt, wenn Cezmi gravierende Schwierigkeiten bei der Lautbildung zeigte. Dadurch sollte er mehr Sensibilität im Mundraum erlangen, was aufgrund der Entzündungen und der Zahnschwierigkeiten für notwendig erachtet wurde. Auch die Wortdifferenzierung schien nach Angaben der Sprachtherapeutin problematisch zu sein.

Die von mir durchgeführte Sprachtherapie mit Cezmi fand im Zeitraum von Januar bis April 2008 statt und umfasste insgesamt 16 Sitzungen von jeweils etwa 30 Minuten. So besuchte ich im Schnitt zweimal in der Woche den Schulkindergarten und konnte Cezmi aus dem freien Spiel heraus zur Sprachtherapie in einen Nebenraum mitnehmen, wo wir ungestört arbeiten konnten. Alle Sitzungen wurden auf Tonband aufgezeichnet, um die Sitzungen besser nachbereiten zu können und Cezmi nicht durch ständige Notizen während der Sitzung zu verunsichern. Des Öfteren hatte ich auch die Möglichkeit, im Kindergartenalltag zu hospitieren und Cezmi beispielsweise in der Interaktion mit anderen Kindern, beim freien Spiel und im Morgenkreis zu beobachten. Von den Kindern in der Gruppe wurde ich durch meine regelmäßigen Besuche bald akzeptiert. Zudem empfingen mich die Erzieherinnen und die Sprachtherapeutin sehr offen und standen mir stets für Fragen und Besprechungen zur Verfügung.

5.4 Diagnose sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten bei Cezmi

Als ich Cezmi kennen lernte, fiel mir vor allem sein Vermeidungsverhalten auf. Im Morgenkreis brachte er sich kaum ein, auf Fragen antwortete er häufig nonverbal oder gab auf, wenn er nicht verstanden wurde. Da er mir als Kind mit Schwierigkeiten auf allen Sprachebenen vorgestellt wurde und in meiner Arbeit mit ihm hauptsächlich eine Erweiterung seiner semantischen Fähigkeiten angestrebt werden sollte, wollte ich mir in den ersten Treffen einen Einblick in Cezmis semantisch-lexikalische Fähigkeiten verschaffen. Daher erhob ich freie Sprachproben und wertete sie anhand des Beobachtungsrasters nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) aus. Bald stellte ich jedoch fest, dass Cezmi im Bereich der Aussprache in einem solchen Maße beeinträchtigt war, dass er häufig unverständlich war und bereits ein ausgeprägtes Störungsbewusstsein und infolgedessen Vermeidungsverhalten zeigte. Aus diesem Grund entschied ich mich dafür, mit Cezmi den AVAK nach HACKER & WILGERMEIN (²2001) durchzuführen, um eine differenzierte Diagnose über Cezmis Aussprache zu erhalten. Zudem konnte ich daraus weitere Einsichten in seine semantischen Fähigkeiten gewinnen, da sich bei der Durchführung des AVAK umfangreiches Sprachmaterial ergab. Anhand eines bereinigten Transkripts konnte ich außerdem Cezmis Fähigkeiten im Bereich der Grammatik erfassen. Da Cezmis Fähigkeiten

im pragmatischen Bereich mit seinen Fähigkeiten auf allen Sprachebenen zusammenhängen und in Wechselwirkung miteinander stehen, möchte ich abschließend auch diesen Punkt gesondert aufgreifen. Die Beschreibung stützt sich dabei auf Beobachtungen im Verlauf der Therapie.

Insgesamt sollte auf standardisierte Testverfahren verzichtet werden, was auch gelungen ist. Vielmehr kamen die diagnostischen Ergebnisse mit Hilfe freier Sprachproben und geeigneter Auswertungsraster in natürlichen Interaktionskontexten zustande.

Da ich mich bei der Beschreibung der praktischen Tätigkeit am bereits dargestellten theoretischen Rahmen orientiere, wird nun (entgegen der Chronologie) zuerst die Diagnose von Cezmis phonologischen Fähigkeiten beschrieben, ehe ich auf die Diagnostik bezüglich Semantik und Grammatik und Cezmis pragmatische Fähigkeiten eingehe.

5.4.1 Diagnose phonologischer Fähigkeiten bei Cezmi

Zur Diagnose von Cezmis Fähigkeiten im Bereich der Aussprache führte ich das Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern (AVAK) nach HACKER & WILGERMEIN (1998) durch, das ich mit Hilfe von HACKER & WILGERMEIN (²2001) auswertete (vgl. Anhang 1). Da Cezmis Aussprache sehr schwer verständlich war, beabsichtigte ich, anhand dessen sein Phontypeninventar sowie sein phonologisches System zu analysieren. In zwei aufeinander folgenden Sitzungen benannte Cezmi fast alle Wörter mit Hilfe des AVAK-Bilderbuchs. Bei der Durchführung des AVAK war Cezmi sehr unruhig und versuchte häufig, abzulenken. Zudem zeigte sich, dass er des Öfteren semantische Ersetzungen vornahm oder einige Wörter nicht selbständig benennen konnte. Gab ich ihm jedoch ein sprachliches Vorbild, so imitierte er dies meist im Rahmen seiner Fähigkeiten²⁶.

Nach der Erhebung der Sprachstichprobe transkribierte ich die Äußerungen mit Hilfe des IPA und analysierte diese anschließend. Dabei kam ich zu folgenden Ergebnissen:

²⁶ Diese spontanen Imitationen sind im Transkript des AVAK mit (R) gekennzeichnet.

Auf der phonetischen Ebene zeigen die von Cezmi realisierten Wortformen bezüglich ihrer Struktur keine Auffälligkeiten. So gelingt Cezmi auch das Benennen mehrsilbiger Wörter. Die Silbenkomplexität ist jedoch etwas eingeschränkt. Gelingen Cezmi KVK-Strukturen problemlos, so vereinfacht er Silben mit Mehrfachkonsonanz fast obligatorisch. Dies hängt mit seinem eingeschränkten Phoninventar zusammen, das ich nun näher beschreibe.

Bei den Plosiven beherrscht Cezmi die Laute [b], [t], [d] und [k] zuverlässig an sämtlichen möglichen Positionen. Laut AVAK bildet Cezmi den Laut [p] jedoch nur initial und medial sicher, während er an finaler Stelle eher zufällig realisiert wurde, da er an dieser Stelle in der Sprachstichprobe nur einmal realisiert wurde. Im Verlauf der Sitzungen konnte ich jedoch feststellen, dass Cezmi den Laut [p] auch final zuverlässig produziert (z.B. [k p], [k mp]). Ein ähnliches Ergebnis ist beim velaren Plosiv [ŋ] zu beobachten. Hier ergab sich, dass dieser initial noch nicht sicher produziert wird. In diesem Fall kann ich ebenso Beispiele anführen, die verdeutlichen, dass Cezmi diesen Laut auch an initialer Position zuverlässig bildet (z.B. [l bə], [ɣn]). Die Plosive bereiten Cezmi folglich keine Probleme.

Im Bereich der Frikative zeigt sich Cezmis Inventarbeschränkung sehr deutlich. Die Laute [s], [z], [ʃ], [ç] und [x] wurden in keinem Fall und an keiner Position produziert. Der labiodentale Frikativ [f] tritt zwar wortinitial regelmäßig auf, medial jedoch eher zufällig und final überhaupt nicht. Auch das stimmhafte Äquivalent [v] realisiert Cezmi zwar an initialer Position sicher, medial jedoch ebenfalls nicht. Demgegenüber bereiten der palatale Frikativ [j] und der unlokalisierbare Öffnungslaut [h] Cezmi keinerlei Schwierigkeiten. Die Nasale [m] und [n] gelingen Cezmi ebenfalls problemlos, während er den nasalen Velarlaut [ŋ] zwar medial sicher, final jedoch nur im Einzelfall einsetzt. Schwierigkeiten zeigen sich zudem beim Lateral [l], den Cezmi medial sicher produziert, jedoch final in der gesamten Sprachstichprobe nur einmal und initial gar nicht realisiert. Der Vibrant [r] wird nur im Einzelfall medial verwendet, während er initial mehrfach auftritt. Die Affrikaten tauchen in Cezmis Äußerungen in keiner Position auf.

Insgesamt ist festzustellen, dass Cezmi im Vergleich zu seinem Alter ein stark eingeschränktes Phoninventar vorweist. So verwendet er in der erhobenen Sprachstichprobe die Laute [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ç], [x], [ŋ], [l], [r], [ts] und [pf] gar nicht oder nur in Einzelfällen und in bestimmten Wortpositionen. Auch in der Therapie wurde dies deutlich und bestätigte sich. Während Cezmi den Frikativ [s]

isoliert produzieren kann, gelingt ihm dies beispielsweise bei [] kaum. Insgesamt kostet ihn die isolierte Bildung der Laute viel Mühe.

Um einen kurzen Überblick über Cezmis Phoninventar zu erhalten, möchte ich dieses tabellarisch darstellen, wobei die Ergebnisse des AVAK durch Erkenntnisse aus den Therapiesitzungen ergänzt wurden.

Phoninventar		bilabial			labio-dental			dento-alveolar			palato-alveolar			palatal			velar			uvular			unlok
PLOSIV	Fortis	p	p	p				t	t	t							k	k	k				
	Lenis	b	b					d	d														
FRIKATIV	Fortis				f	(f)																	
	Lenis				v								j										h
NASAL		m	m	m				n	n	n							ŋ	(ŋ)					
LATERAL								l	(l)														
VIBRANT								-	-											R	(R)		
AFFRIKAT		0																					

Bezüglich der phonologischen Ebene ergab die Analyse der Sprachstichprobe, dass bei Cezmi verschiedene phonologische Prozesse auftreten, wobei diese sich in ihrer Ausprägung unterscheiden.

Der ungewöhnliche Prozess der Öffnung tritt bei Cezmi sehr häufig auf. Hierbei werden wortinitial vor allem Frikative durch den Öffnungslaut /h/ ersetzt. Im Einzelnen zeigt sich dies bei Cezmi besonders bei den Lauten / / und /z/, aber auch bei / / und teilweise ///. Die Frikative /f/ und /v/ kann Cezmi initial bereits teilweise realisieren.

Beispiele:

Schatz [hat]

Sonne [h nə]

Roller [h l]

Vogel [fo ə]

Ferner ist bei Cezmi die Reduktion von Mehrfachkonsonanz häufig zu beobachten. Während bei wortinitialen Konsonantenverbindungen von Konsonant + / / meist auf den Konsonant reduziert wird, treten bei Verbindungen aus / / + Konsonant Reduktionen auf den Konsonanten oder eine Ersetzung durch den Öffnungslaut /h/ auf. Da Cezmi bereits bei der Realisierung von / / und / / in weniger

komplexen Strukturen Schwierigkeiten hat und phonologische Prozesse auftreten, ist diese Erscheinung bei der Mehrfachkonsonanz nicht überraschend.

Beispiele:

Treppe	[tr pə]	Schrank	[haŋk]
Schmuck	[m k]		

Auch der Prozess der Plosivierung tritt bei Cezmi sehr häufig auf. So werden alle Frikative außer /j/ und /h/ an medialer Wortposition als Plosive realisiert. Hauptsächlich bei /s/ und / / konnte dieser Prozess auch final beobachtet werden.

Beispiele:

Hase	[ha də]	Küche	[k də]
Tasche	[tadə]	Busch	[b t]

Im Zusammenhang mit der Plosivierung trat auch der Prozess der Alveolarisierung auf. So wurden vor allem die Frikative /ç/ und /x/ wortmedial in Form von Alveolarisierungen vorverlagert.

Beispiele:

Kuchen	[kudə]
Becher	[b d]

Insgesamt weist Cezmis Aussprache im Vergleich zur Umgebungssprache sowohl eine Verzögerung in der Überwindung phonologischer Prozesse als auch einen ungewöhnlichen Prozess auf. Während die Reduktion von Mehrfachkonsonanz wie auch die Plosivierung und Alveolarisierung (im Sinne einer Vorverlagerung) im normalen Spracherwerb ebenfalls auftreten, zeigt sich der Prozess der Öffnung bei Cezmi als ungewöhnlicher und gleichzeitig idiosynkratischer Prozess, da sich Ersetzungen durch den Öffnungskonsonanten /h/ im natürlichen Spracherwerb nicht auf eine solch große Gruppe von Konsonanten beziehen, nicht in solchem Ausmaß angewandt werden und nicht so lange andauern.

Die Tatsache, dass Cezmi zum Zeitpunkt der Durchführung des AVAK bereits knapp sechs Jahre alt war, macht deutlich, dass eine Verzögerung in der Sprachentwicklung vorliegt. Wie bereits in Kapitel 2.1.1.2 beschrieben befindet sich ein Kind ab einem Alter von etwa vier bis fünf Jahren in der Phase der Vervollkommnung des phonologischen Systems und verfeinert in dieser Zeit zunehmend seine Aussprache. Zu diesem Zeitpunkt sollten die meisten Laute

bereits im phonologischen System integriert sein, was bei Cezmi jedoch nicht der Fall ist. Auch die isolierte Bildung dieser Laute ist sehr anstrengend für ihn. Da bei Cezmi Schwierigkeiten sowohl im phonetischen als auch im phonologischen Bereich vorliegen, ist von einer phonetisch-phonologischen Störung zu sprechen.

Bezüglich der von HACKER (vgl. Kap. 2.1.2) zur Begründung phonologischer Schwierigkeiten herangezogenen Sprachperzeption sind bei Cezmi nur Vermutungen möglich. Im Rahmen verschiedener Hörtests wurde mit Hilfe des Hannoverschen Lautdiskriminierungstests auch Cezmis Fähigkeit zur Lautdifferenzierung überprüft, wobei er entscheiden musste, ob die ihm angebotenen Wörter gleich oder verschieden sind. Dass Cezmi bei diesem Test sehr schlecht abschnitt, liegt meiner Meinung nach jedoch weniger an gravierenden Problemen bei der Lautdifferenzierung, sondern vor allem daran, dass er sich in dieser unnatürlichen Testsituation nicht wohl fühlte und seine Konzentration stark nachließ, da dieser Test am Ende einer ganzen Testreihe durchgeführt wurde²⁷. Diese Vermutung wird auch dadurch unterstützt, dass Cezmi im Verlauf der Therapie bei Minimalpaaren sehr wohl feststellen konnte, ob ich etwa [hant] oder [zant] sagte. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass er sich beschwerte, wenn ich seine Äußerung wiederholte, er jedoch etwas anderes gemeint hatte:

C: Du hab de gelbe Hand?

Nein, mein dat hier!

M²⁸:

Du möchtest die gelbe Hand?

Zudem ist bei Cezmi ein gewisses Maß an Sprachbewusstheit vorhanden. Er kann zwischen Inhalt und Form der Sprache unterscheiden und sich mit der lautlichen Struktur einer Äußerung auseinandersetzen. Vor allem im Umgang mit Schrift als Unterstützung gelingt ihm dies.

5.4.2 Diagnose semantischer Fähigkeiten bei Cezmi

Um Cezmis semantische und metasprachliche²⁹ Fähigkeiten erfassen zu können, habe ich anhand der Beobachtungsbögen nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) freie Sprachproben analysiert (vgl. Anhang 2). Diese Sprachproben entstanden

²⁷ Freundlicherweise konnte ich bei der Untersuchung anwesend sein und Cezmi beobachten.

²⁸ Das Kürzel M bezeichnet im Folgenden Äußerungen von mir (Mirjam).

²⁹ Wie bereits in Kapitel 2.2.1.7 beschrieben spielen beim Bedeutungserwerb metasprachliche Fähigkeiten eine bedeutende Rolle, weshalb diese an dieser Stelle mit einbezogen werden sollen.

größtenteils beim gemeinsamen Rategarten-Spiel, in dem es vor allem um Vernetzung in Form von Kategorienbildung und Zuordnung nach Oberbegriffen, aber auch um Wortschatz und Fragestrategien geht. Da es zu diesem Spiel ebenfalls einen Beobachtungsbogen nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) gibt, habe ich auch diesen eingesetzt (vgl. Anhang 3). Zudem konnte auch der Einsatz des AVAK über Cezmis semantische Fähigkeiten Aufschluss geben, indem beispielsweise Wortschatzschwierigkeiten, Ersetzungen und das Verhalten bei fehlendem lexikalischem Wissen beobachtet werden konnten (vgl. Anhang 1).

Cezmis Schwierigkeiten im semantisch-lexikalischen Bereich zeigten sich vor allem in seinem Verhalten, wenn er etwas nicht benennen konnte. So griff er häufig auf vorsprachliche Kommunikationsformen zurück, indem er mit dem Finger zeigte oder sich durch Gestik zu verständigen versuchte. Vor allem in Situationen, in denen er Fragen beantworten sollte, reagierte er meist mit Nicken, Kopfschütteln oder Schulterzucken.

Cezmi zeigte zudem ausgeprägte Vermeidungsstrategien. So konnte ich nicht nur im Morgenkreis mehrmals beobachten, wie er schwieg, als er etwas gefragt wurde. Auch versuchte er, durch ausweichendes Verhalten abzulenken, indem er beispielsweise im Spiel sehr häufig fragte: „Wie viele hab du?“, sich am Aufnahmegerät zu schaffen machte, seinen Schuh vom Fuß verlor oder plötzlich auf irgendetwas im Raum hinwies. Ausweichende Antworten wie „keine Ahnung“ oder „weiß nicht“ waren ebenso häufig zu hören.

Wortschatzschwierigkeiten versuchte Cezmi durch Ersetzungen zu kompensieren. So traten sowohl Ersetzungen durch allgemein unspezifische Oberbegriffe („Mensch“ statt „Junge“ oder „König“; „Auto“ statt „Bus“ oder „Lastwagen“) als auch durch Wörter aus dem selben semantischen Feld („Roller“ statt „Dreirad“; „Schraubenzieher“ statt „Zange“) auf. Auch Ersetzungen durch andere Wörter nahm Cezmi vor, wie beispielsweise „Teller“ statt „Gong“ oder „Kuchen“ statt „Sandförmchen“. Des Weiteren traten Ersetzungen anhand von Umschreibungen auf, wobei er hier vor allem auf Funktion und Situation zurückgriff. So äußerte er beispielsweise: „Ah, de bin Zähne putz“, als er ein Bild mit Zahncreme sah, oder versuchte, ein Bild mit einer (Sport-)Halle wie folgt zu benennen: „eine [hehen], da Baketball mat“. An dieser Stelle wird deutlich, dass Cezmi die Begriffe zu kennen scheint, ihm jedoch die Wörter zum Benennen fehlen. Da Ersetzungen auch im ungestörten Spracherwerb auftreten, sind diese im Verhältnis zum Alter

zu betrachten (vgl. Kap. 3.2.1): So wird deutlich, dass Cezmi (zum Zeitpunkt der Diagnostik knapp sechs Jahre alt) für sein Alter noch sehr viele Ersetzungen vornimmt, was auf semantische Schwierigkeiten hinweist.

Cezmis bereits beschriebenes Vermeidungsverhalten, vor allem wenn ihm Fragen gestellt wurden, geben auch einen Hinweis auf Schwierigkeiten im Sprachverständnis, was folgende Situation verdeutlicht:

M: Du hast ja Geburtstag gehabt! Wann denn?	Gestern?
C: ... (schüttelt Kopf)	... (nickt)
M: Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag! Hast du schön gefeiert?	Hat's auch
C: ... (nickt)	
M: Kuchen gegeben?	Was für einen denn? Deinen Lieblingsskuchen?
C: ... (nickt)	...
M: Mit Schokolade oder Nüssen oder Früchten und Sahne?	
C: Ä-äh (verneint)! Hab [ha nə].	
M: Magst du keine Sahne?	Hm? Pudding?
C: [h diha nə]!	[h diha nə] mag i! ...
M: Hast du auch Geschenke bekommen?	Was hast du denn gekriegt?
C: ... (nickt)	Keine
M:	
C: Ahnung.	

In dieser Sequenz waren seine Unsicherheit und seine Angst, Fehler zu machen oder nicht verstanden zu werden, deutlich spürbar.

Dass Cezmi häufig Fragen mit „ja“, „nein“ oder teilweise auch „ja, nein“ beantwortete, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten, selbst wenn dies nicht die richtige Antwort war, lässt ebenfalls auf Schwierigkeiten beim Sprachverständnis schließen.

M: Hat das Tier ein Fell?	Hat das Tier Federn?	Kann das Tier fliegen?
C: Äh...nein.	Nein.	
M: Lebt das Tier im Wasser?	Lebt das Tier an Land?	Ist es der Hund?
C: Nein.	Nein.	Ja. Nein.
M: Hat das Tier ein Fell?		
C: Ja.		

Ebenso ist der Einsatz allgemeiner Floskeln wie „keine Ahnung“ oder „weiß nicht“ ein Indikator für Sprachverständnisprobleme, was bei Cezmi ebenfalls zu beobachten war.

Der Beobachtungsbogen „Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten“ nach FÜSSENICH & GEISEL (2008) gibt Aufschluss darüber, ob bzw. in welcher Weise Cezmi über metakommunikative Fähigkeiten verfügt. So konnte ich feststellen, dass Cezmi teilweise nachfragt, wenn er etwas nicht benennen kann (z.B. „Un dat da?“ oder „Hä? Wa bin dat?“). Dies war jedoch relativ selten der Fall. Auch eigene Wortschöpfungen traten nur in einem Fall auf: Als ich auf dem Spielplan des Rategarten die Kuh nicht auf Anhieb entdecken konnte, lachte Cezmi: „Du bit ein Bingänger³⁰!“.

Korrekturen wurden von Cezmi sehr selten vorgenommen. So war nur eine spontane Selbstkorrektur festzustellen, als er sich wie folgt verbesserte:

C: Ein [h l]. Nee, ein [d aeha t].

Selbst wenn Cezmi nicht verstanden wurde, veränderte er seine Sprache nicht, was folgendes Beispiel zeigt:

M: Warst du schon mal im Zirkus? Noch nie?

C: Noch nie. Einmal. De bin aber hon [to].

M: Hm. Noch mal, was? Die Sonne?

C: Wo wart bei he [d nə]. He [d nə]. He [d nə]!

Auch Fremdkorrekturen traten fast nicht auf.

M: Ich hab den Besen.

C: Nee, de [h m].

Häufig imitierte Cezmi jedoch Äußerungen von mir, vor allem, wenn es um Benennungen ging, die ihn interessierten oder nach denen er gefragt hatte. Dies spricht dafür, dass Cezmi beginnt, seine sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern. Insgesamt geht er jedoch kaum kreativ mit Sprache um und zeigt wenig metasprachliche Fähigkeiten.

³⁰ Hiermit meinte er vermutlich etwas in dem Sinn, dass ich blind sei, weil ich die Kuh nicht gefunden hatte.

Um Einsichten in Cezmis Fähigkeiten bezüglich der Kategorisierungsfähigkeit und Vernetzung im mentalen Lexikon zu gewinnen, verwendete ich zudem den Protokollbogen zum „Rategarten“ nach FÜSSENICH & GEISEL (2008).

Hier ergab sich Folgendes:

Bei Benennungen orientierte Cezmi sich an meinem sprachlichen Vorbild und versuchte, meine Äußerungen zu imitieren:

M: Ich habe den Hund.

C: Und hier hab die Kuh.

Die Zuordnung von Begriffen zu Oberbegriffen gelang Cezmi gut, wobei er auch die Oberbegriffe „Tiere“ und „Spielzeug“ verwendete. Die hierarchische Vernetzung in diesen beiden semantischen Feldern scheint ihm folglich keine Schwierigkeiten zu bereiten. Bei der Zuordnung der Bildkärtchen zu den Oberbegriffen imitierte Cezmi außerdem wie auch zuvor meine Äußerungen:

C: Hier hab ein Boot und de gehört tum [biltoek].

Cezmi übernahm zwar von mir die Frage nach dem Oberbegriff, weitere Kategorisierungen traf er jedoch nicht. Vielmehr fragte er dann einzeln die Begriffe ab. Über weitere Vernetzungen in Form von Kategorisierungen sowie über geeignete Fragestrategien verfügt er folglich nicht, was bedeutet, dass seine Begriffe nicht sehr vielfältig miteinander verknüpft sind:

C: Hmm, de bin ein [biltoek]. Ein Tier? De bin ein [un]? Eine Kuh?

M: Nein. Ja. Nein. Nein.

Hatte Cezmi den Oberbegriff geklärt, so kam es dennoch vor, dass seine weiteren Fragen sich nicht darauf bezogen. Da ihm die Zuordnungen zu den Oberbegriffen jedoch gut gelungen waren, führe ich dieses Verhalten eher auf die nachlassende Konzentration zurück.

C: Ähm, de bin ein [biltoek]? De bin, ähm... ein Tier? De bin die Katze.

M: Nein. Ja. Nein.

C: Die Puppe? Nö. Der

M: Ist die Puppe ein Tier? Also, dann kann das doch gar nicht sein!

C: Hund.

M: Super, es ist der Hund!

Deutlich wurde auch, dass Cezmi teilweise Schwierigkeiten hat, Fragen zu bestimmten Bereichen zu verstehen:

M: Ist es ein Tier?	Lebt das Tier im Wasser?	Lebt das Tier an Land?
C: Ja.	Nein.	Äääh, nein.
M: Auch nicht? Nicht an Land und nicht im Wasser...	Lebt es in der Luft?	Wo lebt es
C:		Nein.
M: denn dann?		
C:	De war die Kuh.	

5.4.3 Diagnose grammatischer Fähigkeiten bei Cezmi

Um ein vollständiges Bild über Cezmis sprachlich-kommunikative Fähigkeiten zu beschreiben, möchte ich an dieser Stelle kurz auf seine grammatischen Fähigkeiten eingehen. Diese Sprachebene spielte bisher in der Sprachtherapie keine Rolle, da Cezmis Schwierigkeiten in diesem Bereich im Vergleich zur Aussprache und Semantik am geringsten sind. Aus diesem Grund sind im theoretischen Teil dieser Arbeit auch keine Ausführungen zur Grammatik zu finden. Cezmis grammatische Fähigkeiten habe ich anhand freier Sprachproben erhoben, deren bereinigte Transkripte (vgl. Anhang 4) in Anlehnung an das Grammatikraster nach FÜSSENICH (2006) ausgewertet wurden. Insgesamt muss bei der Beurteilung von Cezmis grammatischen Fähigkeiten auch die Fähigkeiten im Bereich der Aussprache beachtet werden, vor allem bezüglich Flexionsformen, die aufgrund phonologischer Prozesse nicht korrekt realisiert werden können.

Bei der Analyse der syntaktischen Aspekte stellte ich fest, dass Cezmi die Verbzweitstellung beherrscht, wobei zusammengesetzte Verben nur manchmal aufgelöst werden:

- „Des *kommt* hier dazu.“
- „Der *sieht* aber komisch *aus*.“
- „Du *anfangt*.“

Während Cezmi auch Fragepronomen benutzt, gelingt ihm die Inversion noch nicht. Inversionsfragen realisiert er viel mehr über die Intonation.

- „Was steht da?“
- „Du *hab* die blaue Hose?“

Bei der Verneinung verwendet Cezmi den Partikel „nicht“, jedoch hat er noch Schwierigkeiten, diesen korrekt zu platzieren.

- „De hab *net* hier.“ (Das habe ich nicht)

Innerhalb eines Satzes sind sowohl Subjekte als auch Prädikate und Akkusativobjekte vorhanden. Komplexe Sätze bildet Cezmi jedoch kaum. Selten kommen Hauptsatzkonstruktionen vor, die durch die Konjunktion „und“ verbunden sind.

- „Der mut halt heut abholt.“
- „I hab ein Boot und de gehört tum [bilitoek].“

Im Zusammenhang mit morphologischen Aspekten zeigte sich in der Auswertung der bereinigten Transkripte, dass Cezmi vor allem bei der Subjekt-Verb-Kongruenz große Schwierigkeiten hat. So verwendet er bei den Verben „sein“ und „haben“ für die zweite und dritte Person Singular stets Verbformen der ersten Person Singular. Dies könnte jedoch auch eine Folge des phonologischen Prozesses der Plosivierung bzw. insgesamt von Cezmis Ausspracheschwierigkeiten sein, da die realisierten Formen einfacher zu bilden sind als die korrekten mit der Endung -st:

- „Du hab die blaue Hose?“
- „Und de hab kein Feder.“
- „Du bin dran!“
- „De bin die Puppe.“

Die dritte Person Plural wird häufig durch die entsprechende Endung der dritten Person Singular (-t) markiert. In der dritten Person Singular setzt Cezmi die korrekte Endung jedoch meist ein:

- „He, die *fangt* ja beide gleich an.“
- „Was *kommt* das Ding da raus?“
- „Der *sieht* aber komisch aus.“

Cezmi benutzt in seinen Äußerungen sowohl die Modalverben „müssen“ und „dürfen“ als auch das Kopulaverb „sein“. Im Bereich der Pronomen fällt auf, dass Cezmi das Personalpronomen „ich“ fast durchgehend durch das Wort „hier“ ersetzt. Dies hängt jedoch möglicherweise mit seinen Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache zusammen.

- „Jetzt *darf hier*, oder?“
- „Halt, *muss* doch erst mal *hier* kuckt.“

Bestimmte und unbestimmte Artikel setzt Cezmi recht zuverlässig ein. Auch Genusmarkierungen gelingen ihm meistens.

- „Du hab *die blaue Hose*?“
- „Hier hab *eine Apfelsine* und die kann esse.“

5.4.4 Diagnose pragmatischer Fähigkeiten bei Cezmi

Abschließend möchte ich auf Cezmis pragmatische Fähigkeiten eingehen, die mit seinen Fähigkeiten auf allen Sprachebenen zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. Meiner Beschreibung in diesem Bereich liegen Beobachtungen im Verlauf der Therapie zugrunde, die teilweise auch schon in den Kapiteln 5.4.1 bis 5.4.3 beschrieben und mit Beispielen verdeutlicht wurden. Aus diesem Grund möchte ich meine Ausführungen an dieser Stelle knapp halten.

Zu Beginn unserer gemeinsamen Zeit hatte Cezmi Schwierigkeiten, Blickkontakt mit mir zu halten, was sich jedoch im Laufe der Zeit legte. Dies hängt meiner Meinung nach mit seiner bereits beschriebenen Schüchternheit und Zurückhaltung gegenüber fremden Menschen zusammen (vgl. Kap. 5.1), was wiederum in Zusammenhang mit seinem Störungsbewusstsein zu stehen scheint.

Nicht immer ist Cezmi in der Lage, korrespondierende Äußerungen zu produzieren, was mit seinen Schwierigkeiten im semantischen Bereich zusammenhängt. So beantwortet er, wie bereits beschrieben, beispielsweise Fragen mit „ja“ oder „nein“, auch wenn dies die falsche Antwort ist, er schweigt und beantwortet Fragen gar nicht, oder lenkt ab und geht nicht auf Äußerungen des Gesprächspartners ein. Dadurch versuchte er, seine Schwierigkeiten zu überdecken (vgl. Kap. 2.2.2). Sein Vermeidungsverhalten beeinträchtigt folglich Cezmis pragmatische Fähigkeiten in besonderem Maße. Im Verlauf der Therapie fand Cezmi jedoch immer häufiger den Mut, selbst Gespräche zu initiieren oder sich aus eigenem Antrieb zu äußern. In solchen Situationen, die er selbst strukturierte bzw. in denen er sich sicher fühlte, beherrschte er auch Gesprächsregeln wie Turn-Taking. Bei der Strukturierung von Gesprächsbeiträgen hatte er teilweise Schwierigkeiten, so dass es für den Zuhörer schwierig werden kann, ihm zu folgen.

Zudem verfügt Cezmi auch über nonverbale Kommunikationsmittel wie Mimik und Gestik. So konnte ich auch an seinem Gesichtsausdruck ablesen, was ihn überrascht, anstrengt, verwirrt oder erfreut. Sehr häufig setzte er Kopfnicken oder Kopfschütteln an Stelle von verbalen Antworten.

Folgendes Beispiel zeigt, dass Cezmi, wenn der Rahmen für ihn stimmt, durchaus zu gelingender Kommunikation fähig ist. Solche gelungenen Gesprächssequenzen fanden jedoch recht selten statt:

C:	Kuck, meine Uhr hab hier heute um.	... (nickt).
M:	Hast du die zuhause?	Warum hast du
C:	Meine [v t] meit meine Uhr hinter die [kaot].	
M:	die denn weg gemacht?	Deine
C:		
M:	Schwester hat die hinter die Couch geschmissen? Und dann hast du sie nimmer	
C:	Do. Hier holt die morg. Un meine Mutter da mit hier horn.	
M:	hervor holen können? Aber?	
C:	Hont kieg hier Ärger.	Hier de ki do ha hinter.
M:	Du kriegst Ärger. Warum?	Weil du nach
C:	Un dann kieg hier Ärger.	
M:	hinten kriechen und die Uhr holen musst?	Aha.

5.5 Therapie sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten mit Cezmi

Wie bereits dargestellt sollte eine Therapie vor allem in dem Bereich ansetzen, der die Kommunikation am meisten beeinträchtigt (vgl. Kap. 4.1). Dies ist bei Cezmi offensichtlich die Aussprache, da diese häufig unverständlich ist und dadurch eine gelingende Kommunikation verhindert wird. Bei meinen Überlegungen zur Therapiegestaltung habe ich jedoch auch Aspekte der semantischen Sprachebene berücksichtigt, da Cezmi auch in diesem Bereich große Schwierigkeiten hat und sich diese beiden Sprachebenen gut parallel fördern lassen. Eine Förderung grammatischer Fähigkeiten wurde nicht schwerpunktmäßig angestrebt, dennoch enthielten die Therapiesitzungen vielfältige Gelegenheiten, Cezmi auch in diesem Bereich ein sprachliches Vorbild zu sein. Da die einzelnen Sprachebenen miteinander zusammenhängen und Fähigkeiten diesbezüglich nicht isoliert erworben werden können (vgl. Kap. 2.2.1.2), muss eine sinnvolle Therapie folglich alle Bereiche miteinbeziehen und kann nicht an einer einzelnen Sprachebene

ansetzen. Zudem wird bei entwicklungsbedingten Sprachstörungen von einem Störungssyndrom ausgegangen, so dass auch diese Perspektive eine Integration der verschiedenen Bereiche verlangt. Diese Ansicht habe ich bei der Planung und Gestaltung der Therapie berücksichtigt.

5.5.1 Auswahl der Therapieziele

Anhand der fundierten Diagnose (vgl. Kap. 5.4) ergaben sich für die Therapie mit Cezmi folgende Ziele:

- In erster Linie sollte Cezmis Vermeidungsverhalten abgebaut werden, um ihm in vielfältigen Kommunikationssituationen Gelegenheit zur Erweiterung seiner Fähigkeiten zu geben. Dies stellt eine grundlegende Voraussetzung für eine Erweiterung seiner Kompetenzen in allen Bereichen dar. Erst wenn Cezmi sich in solchen Situationen nicht mehr zurückzieht, sondern diese aktiv mitgestaltet, kann er in solchen Kontexten seine Fähigkeiten ausbauen.
- Im Bereich der Aussprache soll Cezmi den Prozess der Öffnung überwinden, um möglichst eine Synchronisierung des phonologischen Erwerbs zu erreichen. Zudem beeinträchtigt dieser Prozess die Verständlichkeit in besonderem Maße. Die Arbeit an den Prozessen der Plosivierung und Alveolarisierung sowie der Reduktion von Mehrfachkonsonanz sollte anfangs noch zurückgestellt werden. Da Cezmi die Laute, die er noch nicht in sein phonologisches System aufgenommen hat, großteils isoliert bilden kann (wenn auch mit Mühe), möchte ich in der Therapie bewusst phonologische Gesichtspunkte berücksichtigen und eine phonetische Lautanbahnung nicht berücksichtigen. Eine Erweiterung des Phoninventars kann in diesem Fall durch das gehäufte Angebot spezifischer Laute möglicherweise ebenso erreicht werden.
- Auf der semantischen Ebene stehen sein Frageverhalten und die Vernetzung im mentalen Lexikon im Vordergrund. Dies wird durch die Erweiterung seiner metasprachlichen Fähigkeiten unterstützt.

- Im Bereich der Grammatik soll Cezmi die Subjekt-Verb-Kongruenz (vor allem bei den Verben „sein“ und „haben“) und Verberststellung bei Inversionsfragen in sein sprachliches Repertoire übernehmen.

An dieser Stelle möchte ich nochmals betonen, dass vor allem phonologische und semantische Aspekte im Mittelpunkt der Therapie stehen sollen und Therapieziele aus dem Bereich der Grammatik zugunsten der anderen Bereiche möglicherweise vernachlässigt werden.

5.5.2 Planung und Gestaltung der Therapie

Im Folgenden möchte ich nun ausgewählte Aspekte der Sprachtherapie mit Cezmi darstellen. Im Mittelpunkt stehen hierbei die Vermittlung von Fragestrategien und die Vernetzung im semantischen Feld „Tiere“ sowie die Arbeit mit Minimalpaaren, Modellierungstechniken und Schrift.

Da mit Cezmi im Vorfeld eine semantische Therapie beabsichtigt war, begann ich die Therapie damit, mit Hilfe des „Rategarten“ in der von FÜSSENICH & GEISEL (2008) modifizierte Form einen Einblick in Cezmis semantische Fähigkeiten zu erlangen. Hierbei ging es vor allem um die Kategorienbildung und Vernetzung. Die Entscheidung für ein Regelspiel habe ich bewusst getroffen, da dieses Cezmi einen sicheren Rahmen vorgibt, der ihm Orientierung bietet. Ich schätzte Cezmis sprachliche Fähigkeiten so ein, dass er durch die offene Situation und die hohen sprachlichen Anforderungen in Rollenspielsituationen überfordert wäre, was ich aus meinen Beobachtungen im Morgenkreis und Cezmis bereits beschriebenen Vermeidungsverhalten schloss.

Mit Hilfe des Rategartens konnte ich eine sprachanregende Situation schaffen, die im Sinne eines Formats strukturiert war und Cezmi ausgewählte Begriffe und gleichbleibende Äußerungen anbot. Dabei wurden Bildkarten mit Tieren und mit Spielzeug ausgewählt. Anhand dieser beiden semantischen Felder konnte ich einen Eindruck von Cezmis Wortschatz innerhalb dieser semantischen Felder bekommen, die für Cezmi interessant waren.

Im ersten Teil des Spiels lagen die Karten umgekehrt auf dem Tisch und die Spieler zogen abwechselnd eine davon und benannten die Abbildung. Hierbei achtete ich darauf, dass ich begann, um Cezmi ein sprachliches Vorbild zu sein, indem ich folgende Struktur vorgab: „Ich habe den/die/das...“. So konnte ich

feststellen, ob Cezmi die Abbildungen benennen kann und ob er sich an meiner Äußerung orientiert. Das Benennen gelang Cezmi gut, wobei die Benennung einiger (schwieriger) Abbildungen wie beispielsweise „Sandförmchen“ oder „Windrad“ ausgehandelt werden mussten.

Im zweiten Teil des Spiels legte ich zwei Oberbegriffstafeln in Form eines Hauses auf den Tisch, auf denen mit Schrift und Bild die Oberbegriffe „Tiere“ und „Spielzeug“ dargestellt waren (vgl. Anhang 5). Dann wurde Cezmi aufgefordert, mir eine Karte mit einem Tier zu geben, die ich zur entsprechenden Oberbegriffstafel zuordnete. Dies begleitete ich sprachlich und wiederholte dies mit einem Spielzeug. Nun wurden die Karten abwechselnd den Oberbegriffen zugeordnet, wobei ich wiederum ein sprachliches Modell vorgab: „Die Maus ist ein Tier.“ bzw. „Mit dem Ball kann man spielen.“.

Im dritten Teil des Spiels wurde ein Spielplan eingesetzt und die Regeln wurden eingeführt. Die Bildkarten lagen verdeckt auf einem Stapel. Abwechselnd zog jeder Spieler eine Karte, deren Abbildung der andere durch „Ja-Nein-Fragen“ erraten musste. Hierbei achtete ich darauf, immer nach dem selben Prinzip vorzugehen, so dass Cezmi auch in diesem Fall ein Vorbild für sinnvolle Fragestrategien hatte. So fragte ich stets zuerst nach dem Oberbegriff („Ist es ein Tier?“). Dann stellte ich je nach Oberbegriff Fragen, in denen der Begriff weiter kategorisiert wurde, wie beispielsweise:

- Hat das Tier ein Fell?
- Hat das Tier vier Beine?
- Kann das Tier fliegen?
- Lebt das Tier im Wasser?

bzw.

- Kann man sich auf das Spielzeug setzen?
- Hat das Spielzeug Räder?
- Ist das Spielzeug rot?
- Kann man damit im Haus spielen?

Bei jedem „Ja“ durfte die Spielfigur einen Schritt nach vorn, bei zweimal „Nein“ wurde aufgelöst und der andere Spieler war an der Reihe. Die bereits gespielten Karten wurden aufgedeckt auf den Tisch gelegt und dienten damit als Orientierung, was noch erraten werden musste. Beeindruckend waren Cezmis

visuelle Fähigkeiten im Spielverlauf. So schaute er auf dem Spielplan, welche Tiere bzw. Spielgeräte noch nicht erraten wurden und fragte diese ab. Dabei erfasste er die fehlenden Begriffe sehr schnell. Durch dieses Vorgehen versuchte er, die fehlenden Fragestrategien bzw. Kategorien zu kompensieren.

Durch das gehäufte Angebot der Inversionsfrage „Ist es ein Tier/ Spielzeug?“ erhielt Cezmi gleichzeitig ein sprachliches Modell, das die Zielstruktur mit Verberststellung und die Flexionsform der dritten Person Singular des Kopulaverbs „sein“ beinhaltete. Diese wiederkehrende Struktur sollte Cezmi zur Imitation und damit zur Erweiterung seiner grammatischen Fähigkeiten anregen.

Um Cezmis Fähigkeiten im Bereich der Kategorienbildung zu erweitern und ihm Fragestrategien anzubieten, beschloss ich nach einer ersten Durchführung des Spiels „Rategarten“, dieses weiter zu modifizieren. So thematisierte ich in der folgenden Sitzung die Kategorien „Fell“ und „Federn“ bei Tieren. Durch die Auswahl des semantischen Feldes „Tiere“, das im weiteren Verlauf erweitert werden sollte, folgte ich dem Prinzip „von wenig mehr“ nach DANNENBAUER (vgl. Kap. 4.3.2).

Gemeinsam ordneten wir anfangs ausgewählte Bildkärtchen den Oberbegriffen „Tiere“ und „Spielzeug“ zu, wie Cezmi es bereits aus der vorigen Sitzung kannte. Die Repräsentanten jeder Kategorie „wohnten“ in einem „Oberbegriffshaus“. Das Haus für die Tiere konnte jedoch aufgeklappt werden, so dass innen ein Bereich für Tiere mit Fell und ein Teil für Tiere mit Federn abgetrennt war. Um die Kategorien „Federn“ und „Fell“ zu thematisieren, hatte ich eine echte Feder und eine Plüschkatze mitgebracht, die auf der konkreten Ebene die beiden Kategorien repräsentierten. Dann sortierten wir die Bildkärtchen in ihren jeweiligen Teil des Hauses (vgl. Anhang 5). Da das Vorgehen und das Spiel Cezmi bereits bekannt waren und in dieser Form erweitert wurden, bewegten wir uns im Rahmen eines bekannten Spielformats. Im Verlauf des Ratespiels achtete ich darauf, dass nach der Klärung des Oberbegriffs „Tier“ stets die Fragen „Hat das Tier ein Fell?“ bzw. „Hat das Tier Federn?“ folgten, um Cezmi dadurch zur Übernahme dieser Kategorien und zur Imitation anzuregen. In dieser erweiterten Form des „Rategartens“ zeigte sich, dass Cezmi die Zuordnungen zu den Oberbegriffen und auch zu den Kategorien „Fell“ und „Federn“ gelangen, er diese jedoch nicht sofort in sein sprachliches Repertoire integrieren konnte, so dass er sein Frageverhalten nicht entsprechend umstrukturierte.

Da nach diesen ersten Treffen Cezmis Aussprache in solchem Maße auffiel, dass ich ihn häufig nicht verstehen konnte, beschloss ich, den Schwerpunkt der therapeutischen Maßnahmen auf die Aussprache zu verschieben. Daher verfolgte ich den „Rategarten“ nicht weiter, sondern entschied mich dafür, die Therapieinhalte zugunsten einer Förderung phonologischer Fähigkeiten zu verändern. An dieser Stelle möchte ich jedoch nochmals betonen, dass auch in der schwerpunktmäßig phonologisch orientierten Therapie die Förderung semantischer Fähigkeiten eine Rolle spielte und weiterhin verfolgt wurde.

Um mit Cezmi an der Überwindung des Prozesses der Öffnung zu arbeiten, entschied ich mich für ein gezinktes Memory mit ausgewählten Bildern und Begriffen (vgl. Anhang 6). Dieses Regelspiel wählte ich aus, da Cezmi das Spiel Memory bereits kannte und ich dieses in veränderte Form weiterführen wollte. Zudem hatte ich festgestellt, dass Cezmi Regelspiele umsetzen kann. Durch den weiteren Einsatz eines Regelspiels wollte ich ihm weiterhin einen Rahmen vorgeben, der ihm Sicherheit gibt. Ein weiterer Grund für diese Auswahl war die Tatsache, dass der Schrift bei diesem Spiel eine besondere Rolle zukommt, da diese als Hilfe benutzt werden kann, um die passenden Kärtchen zu finden. Da Cezmi Interesse an Schrift hat und aus eigener Initiative während einer Sitzung ein Blatt Papier beschrieb (vgl. Anhang 10), wollte ich nun sehen, ob Cezmi sich auch an Schrift orientiert und ob er den Unterschied zwischen Minimalpaaren in der Schrift erkennen kann. Hierfür bot sich das gezinkte Memory ebenfalls an.

Bei der Auswahl der Bilder legte ich großen Wert darauf, möglichst Minimalpaare zu verwenden. Da der Prozess der Öffnung sich auf die wortinitiale Position beschränkt, suchte ich Wörter, die sich im Anlaut unterschieden. Es erwies sich jedoch als sehr schwierig, geeignete Minimalpaare zu finden, die bestimmten Kriterien (wie z.B. dem kindlichen Wortschatz zu entsprechen oder in der Zone der nächsten Entwicklung zu liegen) genügten. Außerdem entschied ich mich dafür, vor allem Begriffe mit den Anlauten /h/ und /z/ zu verwenden und den Laut / / vorerst nicht zu thematisieren, da dieser erst relativ spät erworben wird und es mir wichtig war, dass Cezmi überhaupt am Prozess der Öffnung arbeitet. So wählte ich Wörter wie z.B. Sonne, Hand, Sand, Hose und Hut. HACKER (⁵2002, 59) spricht sich ebenfalls für eine Positionsbeschränkung zur Überwindung eines phonologischen Prozesses aus (vgl. auch Kap. 4.2.3) und betont, dass diese Position sich am normalen Erwerbsverlauf orientieren soll. Da bei Cezmi jedoch

auf eine Überwindung des Prozesses der Öffnung, der nur initial auftritt, abgezielt wird, möchte ich diesen Aspekt zugunsten der Synchronisierung des Erwerbs von Cezmi vernachlässigen.

Um die Kärtchen einzuführen, ging ich wie beim Rategarten vor und wir benannten abwechselnd die Bilder, was auch zur Festigung bzw. Erweiterung von Cezmis Wortschatz diente. Beim Spiel orientierte Cezmi sich sogleich an der Schrift und fand die passenden Pärchen allein anhand der Schrift. Nach einigen Malen drehte er nicht einmal mehr das Kärtchen um, um sich zu kontrollieren, selbst wenn seine Wahl falsch war. In diesem Fall musste ich ihn mehrmals darauf hinweisen, damit er die Bilder anschaute. Bemerkte er dann jedoch, dass etwas nicht stimmte, schaute er sich die Schrift genauer an, was ihn auch dazu veranlasste, sich über die Ähnlichkeit der beiden Wörter zu wundern:

M: Schau mal die Bilder an!	Schau, das fängt gleich an, aber danach
C: Die bin do [ae]!	
M: kommt was anderes!	Ja, jetzt hast
C: Die bin aber [ae] (nimmt zwei andere)...[h næ].	
M: du die Sonne gefunden.	

Durch solche Interaktionen konnte ich erkennen, dass Cezmi sich mit Schrift auseinandersetzt, und beschloss, diese weiterhin in der Therapie einzusetzen.

Meine Absicht hinter dem gezinkten Memory war einerseits, Wörter mit dem Frikativ /z/ gehäuft anzubieten und andererseits, Missverständnisse hervorzurufen, wodurch Cezmis Aussprache thematisiert werden konnte. Außerdem sollte die Schrift die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache auffangen. Da Cezmi jedoch die Schrift „nur“ zum Finden der Pärchen benutzte und keinen Bezug zur Aussprache herstellte, wenn Missverständnisse auftraten, beschloss ich, in einem erweiterten Memory weitere Kärtchen einzuführen und diese dann in einem Quartett aufzugreifen. Meine Bemühungen, Unterschiede zu thematisieren waren außerdem auf Abwehrverhalten und Ablenkungsversuche gestoßen.

Das Quartett (vgl. Anhang 7) bot sich an dieser Stelle insofern an, als dass hierbei die korrekte Benennung Voraussetzung für den Erhalt der gewünschten Karte darstellt. In diesem Zusammenhang treten Missverständnisse dann in der Form auf, dass Cezmi die gewünschte Karte nicht bekommt und dadurch zum Nachdenken über die Aussprache angeregt werden soll. Ziel war es, dass Cezmi

erkannte, dass er seine Aussprache verändern musste, um zu erreichen, was er wollte. Beim Quartett entschied ich mich zunächst für die Minimalpaare Hand – Sand, Hals – Salz, Halle – Falle. Um anhand des Quartettspiels ein Format einzurichten, führte ich dieses Spiel über den gesamten weiteren Verlauf der Therapie weiter, um Cezmi den sicheren Rahmen zu bieten, innerhalb dessen er sich mit der Sprache auseinandersetzen konnte. Gemäß seiner Entwicklung konnte ich dieses Format dann beliebig variieren, so dass es nie langweilig wurde und sich den Fähigkeiten von Cezmi anpasste. So kam beispielsweise das Paar Hecke – Säcke hinzu, das in der schwäbischen Umgebungssprache häufig als Minimalpaar realisiert wird und aus diesem Grund für meine Zwecke geeignet war. Zudem entschied ich mich dafür, neben dem Laut /z/ auch das / / mit einzubeziehen, da sonst die Gefahr bestand, dass der Zielkonsonant zwar bei einzelnen Wörtern realisiert wurde, diese jedoch möglicherweise als Einzeleinträge abgespeichert wurden und somit das betreffende Phonem in seiner Funktion nicht systematisch erfasst wurde (vgl. Kap. 4.2.3). Als geeignetes Minimalpaar konnte ich hierfür nur Hose – Rose finden, so dass es bei diesem einen blieb. Da ich Cezmi nicht mit einer Vielzahl an Karten und Wörtern überfordern wollte, beschränkte ich mich auf die genannten Segmente und Quartette.

Auch die Quartettkärtchen waren mit Schrift versehen, um Cezmi weiterhin Entdeckungsmöglichkeiten offen zu lassen. Durch die sich immer wiederholende Frage mit der Struktur „Hast du den/die/das ...?“ ergab sich ein gehäuftes Angebot von Inversionsfragen der gleichen Struktur, wodurch Cezmi die Möglichkeit erhielt, die Verberststellung bzw. die Flexionsform der zweiten Person Singular des Verbs „haben“ zu imitieren und damit seine grammatischen Kompetenzen zu erweitern. Da für das Quartett eine korrekte Benennung der Begriffe zum Erhalt der gewünschten Karte notwendig war, wurde Cezmi angeregt, immer wieder nachzufragen, wenn er eine Bezeichnung vergessen hatte und damit sowohl seinen Wortschatz zu erweitern als auch Fragestrategien bzw. Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes zu erwerben.

Zu Beginn des Spiels wurde stets ausgehandelt, wer die Karten mischte, austeilte und anfang. So konnte Cezmi lernen, dass Sprache nicht nur Handlungen begleitet, sondern diese auch strukturiert. Während er anfangs die Frage, wer anfängt, nur

mit einem „hier“ oder „du“ beantwortete, übernahm Cezmi zunehmend die sprachliche Strukturierung der Handlung und begann recht bald, von sich aus beispielsweise zu verkünden, dass er die Karten austeilt, anfängt oder bereits ein Quartett hat:

- „Hier anfangt.“ bzw. „Hier fangt an.“
- „Du anfangt.“
- „Du bin dran.“
- „Hier hab schon eine alle vier.“
- „Jetzt bin du!“

Da wir mit recht vielen Karten spielten und es Cezmi nicht möglich war, diese alle auf der Hand zu halten, bauten wir uns jedes Mal einen Sichtschutz aus Schuhkartons, die in einem Regal standen und als Geschenke verpackt waren, so dass wir die Karten jeweils vor uns auf den Tisch legen konnten und einen Überblick darüber hatten. Daraus entwickelte sich das Ritual, dass ich den Sichtschutz besorgte, während Cezmi die Karten austeilte. Im Sinne einer sprachlichen Strukturierung der Handlung forderte mich Cezmi dann nach einiger Zeit stets von selbst dazu auf, den Sichtschutz zu holen, während er austeilte:

C: Hier teil aut.	Hier teil aut.	Un dat Paket?
M:	Zuerst müssen wir mischen! (...) So, jetzt.	Okay.

Im Verlauf des Spiels wurde immer abwechselnd nach einer Karte gefragt, die der jeweilige Spieler brauchte, um möglichst ein Quartett zu bekommen. Da ausschließlich Minimalpaare verwendet wurden, war es bedeutsam, die gewünschte Karte korrekt zu bezeichnen, da man sonst keine oder eine falsche Karte erhielt. Wie erwartet realisierte Cezmi die Minimalpaare homophon, so dass für mich nicht verständlich war, ob er beispielsweise das Salz oder den Hals möchte:

C: Du hab die - der grüne [halt]?	Nee. Mein dat hier, grün (zeigt Karte
M:	Den grünen Hals?
C: mit Salz).	
M:	Ach, du meinst das Salz.

Cezmi veränderte bei Missverständnissen also nicht seine Aussprache, sondern griff auf vorsprachliches Kommunikationsverhalten wie zeigen zurück. Zeitweise hatte ich auch den Eindruck, dass er versuchte, möglichst nur Karten zu verlangen,

bei denen erfahrungsgemäß keine Verständnisschwierigkeiten auftraten (also z.B. bei Hand oder Hals). Versuchte ich, in solchen Situationen die Schrift einzubeziehen und die Unterschiede im Anfangsgraphem anzusprechen, lenkte Cezmi meist ab und hatte kein Interesse.

Während der gesamten Therapie bemühte ich mich, Modellierungstechniken anzuwenden. So setzte ich beispielsweise Präsentationen ein, in denen Cezmi bewusst gehäuft Wörter mit den Zielkonsonanten /z/ und / / angeboten wurden. Häufig benutzte ich auch Alternativfragen wie „Möchtest du den Hals oder das Salz?“, um Cezmi die Begriffe so oft wie möglich als Modell anzubieten. Auch das korrektive Feedback fand viel Anwendung, da ich, wenn Cezmi zur Auflösung des Missverständnisses das gemeinte Bild zeigte, dieses korrekt benannte:

C:	Du hab de hote [hant]?	Der hier.	Oh. Mein dat
M:	Nein.	Ja, du hast sie doch schon weggelegt.	
C:	hier, de [hant] (zeigt für sich sichtbar auf seine Karte).		
M:		Ja, die Hand. Die hast du doch	
C:	Nein, hier meint dat! (zeigt Sand)		
M:	schon weggelegt.	Ach, du meinst den Sand, okay.	

Da ich bewusst ein Missverständnis herbeiführen wollte, indem ich Cezmis Aussprache imitierte und ihn damit zum Nachdenken anregen wollte, setzte ich auch modellierte Selbstkorrekturen ein. Wie folgendes Beispiel zeigt, setzte sich Cezmi damit in besonderer Weise auseinander:

M:	Hast du die gelben [h kə]? (will gelbe Säcke)	Oh, ich mein
C:		Aber die bin doch [hon] weg.
M:	doch die Säcke.	
C:	Oh, [h kə]! Da hört [ho] an wie die hier (verwundert).	

Wie bereits angedeutet ließ sich Cezmi beim Quartett nicht auf die Schrift und die Formseite der Sprache ein und versuchte nicht, bei Missverständnissen seine Aussprache zu verändern. Aus diesem Grund entschied ich mich dafür, die Schrift mehr einzubeziehen und mit Cezmi bewusst verschriftete Minimalpaare zu betrachten. Dies geschah in Form eines Lesebuchs (vgl. Anhang 9), das ich zusammen mit ihm erstellte. Da Cezmi in einem halben Jahr bereits eingeschult wird und er schon Umgang mit Schrift hatte, führte ich die Buchstaben <H> und

<S> sowie die entsprechenden Lautgebärden nach PMS³¹ ein. Für den Einsatz von Lautgebärden entschied ich mich, da diese durch Bewegungen den Laut und das entsprechende visuelle Bild unterstützen und besser eingeprägt werden können. Anfangs beschränkte ich mich auf das Minimalpaar Hand – Sand mit den entsprechenden und bereits bekannten Bildern und Schrift dazu (vgl. Anhang 8).

Als ich das Lesebuch zum ersten Mal zum Gegenstand der Sitzung machte, begann Cezmi, ein ABC-Lied zu singen, das er eigenen Angaben zufolge von seinem Lerncomputer kannte. Dabei fiel mir auf, dass in diesem Lied nicht die Laute, sondern die entsprechenden Buchstabennamen genannt wurden, also „A, Be, Ce, De, E, Ef, Ge, Ha...“. Da dies nicht nur bei Kindern mit Sprachschwierigkeiten dazu führen kann, dass auch beim Schriftspracherwerb nicht die einzelnen Grapheme, sondern die Buchstabennamen geschrieben werden und damit gravierende Probleme beim Schriftspracherwerb auftreten, benannte ich die Grapheme <H> und <S> bewusst mit dem entsprechenden Laut und nicht mit den Buchstabennamen „Ha“ und „Es“.

Gemeinsam lernten wir die Buchstabenbezeichnungen, die Lautgebärden und die Zuordnung der Schriftbilder <SAND> und <HAND> zu den entsprechenden Bildern und Buchstaben. Cezmi erkannte auf Anhieb, dass die Schriftbilder von Hand und Sand fast gleich sind und sich nur in einem Buchstaben unterscheiden:

C: Eh, de beide fan fat [ae] an, bot hier in Anfang , kuck!

Außerdem hatte ich ein Kärtchen vorbereitet, bei dem der Anfangsbuchstabe fehlte und nur <AND> stand. Dazu gab es einzelne Buchstaben <H> und <S>, die je nach Benennung zugeordnet werden konnten. Dies sollte den minimalen Unterschied verdeutlichen. Dieses Material erweiterte ich durch die Minimalpaare Hals – Salz, Hecke – Säcke und Hose – Rose sowie den Buchstaben <R> und das Wort <OSE>, so dass vielfältige Zuordnungsaufgaben entstanden, die Cezmi offensichtlich Spaß machten und interessierten. Cezmi wunderte sich immer wieder über die Ähnlichkeit der Schriftbilder und zeigte Interesse an dem entstehenden Lesebuch. Der Einsatz der Lautgebärden half ihm, die Unterschiede in Wort und Schrift zu erkennen und sich bewusst zu machen, so dass er begann, seine Aussprache mit Hilfe der Gebärden und der Anfangsbuchstaben der Wörter zu überarbeiten. Dieses neue Wissen übertrug er auch auf das Quartettspiel, das

³¹ Phonembestimmtes Manualsyste nach SCHULTE (1980).

weiterhin als Spielformat weitergeführt wurde. So griff er einmal beispielsweise nicht mehr auf das vorsprachliche Zeigen zurück, wenn er nicht die Karte bekam, die er wollte, sondern setzte die Lautgebärde als Hilfsmittel ein:

C: Du hab de gelbe [hodə]? Doch. De fangt mit -
M: Nein. Nein, die gelbe Hose hab ich nicht!
C: (macht Lautgebärde von / /) - an!
M: Ach, mit [] fängt das an. Meinst du die gelbe
C: Ja!
M: Rose? Ja, die gelbe Rose hab ich.

Bei der Thematisierung der Schrift und der Arbeit mit den Wortkärtchen fand Cezmi Freude daran, die Wörter und Buchstaben beliebig aneinander zu legen, und forderte mich dann jedes Mal auf, vorzulesen, was da stand. Dies zeigt, dass er begann, kreativ mit Sprache und auch mit Schrift umzugehen.

Als ich ihm am Schluss das fertige Lesebuch überreichte, freute er sich darüber und war sehr stolz darauf.

5.6 Reflexion der Therapie mit Cezmi und Ausblick

Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei der Auswahl der Sprachebene, die im Mittelpunkt der Therapie stehen sollte, gelang es mir im weiteren Verlauf, die Therapieinhalte auf Cezmis Fähigkeiten und Bedürfnisse abzustimmen. Hierfür war eine fortwährende Reflexion sehr hilfreich. So konnte ich die Therapie flexibel an neue Erkenntnisse anpassen und entsprechend variieren.

Im Verlauf der Therapie ist es mir gelungen, eine vertrauensvolle Beziehung zu Cezmi aufzubauen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der er sich wohl fühlte. Seine anfängliche Schüchternheit legte Cezmi recht schnell ab, so dass er immer mehr die Initiative ergriff, mit mir in Interaktion und Kommunikation zu treten. Die Erzieherin konnte im Morgenkreis und im Kindergartenalltag ebenso feststellen, dass Cezmi sich nun häufiger mit einbringt, weniger Vermeidungsverhalten zeigt und sich mehr auf Kommunikation einlässt. Auch die Sprachtherapeutin bestätigte dies und merkte zudem an, dass sich auch seine Verständlichkeit erhöht habe. Durch die besondere Zuwendung, die er in Form meiner regelmäßigen Besuche erhalten hat, scheint er an Sicherheit gewonnen zu haben und sein

Selbstbewusstsein gestärkt worden zu sein. Die Tatsache, dass die anderen Kinder aus der Gruppe bei jedem Treffen fragten, wann sie endlich einmal an der Reihe seien und mit mir mitgehen dürften, trug vermutlich ebenso dazu bei, dass Cezmi sich wertvoll und als etwas Besonderes fühlte. Dies wirkte sich sicherlich positiv auf sein Selbstkonzept aus.

Durch die besondere Zuwendung (nicht nur sprachlich) konnte bei Cezmi die Motivation geweckt werden, sich mehr am kommunikativen Geschehen zu beteiligen. Dies ist eine wichtige Grundlage für weitere Fortschritte auf allen Sprachebenen. Nur in vielfältigen Kommunikationskontexten, die das Kind aktiv mitgestaltet, kann es seine Fähigkeiten erweitern, ganz nach dem Prinzip „Learning by doing“ (vgl. Kap. 4.2).

Die neu gewonnene Motivation, sich anderen mitzuteilen, sich in der Gruppe einzubringen und an Gesprächen teilzunehmen, konnte Cezmi im Laufe der Therapiesitzungen dadurch aufbauen, dass er so akzeptiert wurde, wie er war, sich selbst als handelndes und aktives Wesen erleben konnte, das etwas bewirken kann, und in vielfältigen Handlungs- und Kommunikationssituationen Sprache als selbstverständliches Medium stets gegenwärtig war. Dieser neue Antrieb überträgt sich nun auch auf Situationen, die nicht mehr nur einen sicheren Rahmen in Form von Einzelsituationen darstellen. Inzwischen traut er sich auch in der Gruppe mehr zu. Diesen Entwicklungsschritt betrachte ich als bedeutsamen Fortschritt für Cezmi, da er nun in alltäglichen Situationen seine sprachlichen Fähigkeiten erweitern kann und sich nicht mehr in dem Ausmaß wie zuvor aus Gesprächen und Kommunikationskontexten zurückzieht.

Vor allem mit Hilfe des Quartetts und des Lesebuchs war es mir gelungen, Cezmi zum Nachdenken über seine Sprache anzuregen und auch sein Interesse zu wecken. Das Erkennen einer Diskrepanz zwischen der eigenen Aussprache und der Umgebungssprache stellt eine wichtige Voraussetzung dar, damit das Kind erkennt, dass es sein phonologisches System verändern muss. Da auch Zwischenschritte berücksichtigt werden müssen, sehe ich in dieser neuen Einsicht einen großen Fortschritt von Cezmi.

Im weiteren Therapieverlauf sollte weiterhin vor allem an Cezmis phonologischen Fähigkeiten gearbeitet werden, um ihm zu einer möglichst gelingenden

Kommunikation und einer besseren Verständlichkeit zu verhelfen. Der Einbezug von Schrift hat sich bei ihm als sinnvoll erwiesen und sollte ebenfalls weitergeführt werden. Wichtig ist die Gestaltung von Situationen, in denen es auf eine genaue Aussprache ankommt, so dass Cezmi einen gewissen pragmatischen Druck spürt und „gezwungen“ ist, seine Aussprache zu überdenken und sein System zu reorganisieren. Denn ist eine reflektierte Aussprache nicht nötig, so achtet Cezmi auch nicht weiter darauf und denkt nicht darüber nach. Solche bewusst gestalteten Situationen sollten jedoch in einen sicheren Rahmen eingebettet sein, da sonst die Gefahr besteht, dass Cezmi sein neues Selbstvertrauen verliert und sein Störungsbewusstsein wieder zu stark zutage kommt, was dann vermutlich wiederum zu stärkerem Vermeidungsverhalten führt.

Zudem können in den weiteren Verlauf der Therapie Rollenspiele eingebettet werden, wenn Cezmi dazu bereit ist (in Bezug auf seine sprachlichen Fähigkeiten). Momentan benötigt er jedoch noch die Sicherheit der vorgegebenen Situation und kann sich noch nicht auf offene, freie Situationen einlassen, vielmehr wird er dadurch verunsichert. Da Cezmi einerseits im Freispiel solche hohen sprachlichen Anforderungen in Form von Rollenspielen meidet, indem er hauptsächlich in der Bauecke zu finden ist, andererseits Rollenspiele jedoch durch ihre sprachliche Intensität vielfältige Möglichkeiten zur Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bieten, halte ich eine solche Erweiterung für sinnvoll. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, dass diese Anforderungen ihn nicht überfordern und er dadurch in sein ausgeprägtes Vermeidungsverhalten zurückfällt.

Cezmi wird im kommenden Herbst altersgemäß eingeschult. Da seine kognitiven Fähigkeiten gegen eine Zurückstellung sprechen, er jedoch unbedingt eine weitere sprachtherapeutische Betreuung benötigt, wurde ihm eine Empfehlung für die Schule für Sprachbehinderte ausgestellt. Cezmis Sprachtherapeutin wies im Gespräch jedoch darauf hin, dass Cezmi es durch seine eingeschränkte Konzentrations- und Motivationsfähigkeit in der Schule für Sprachbehinderte nicht leicht haben werde.

Cezmi hat mit seiner Mutter bereits die zuständige Schule für Sprachbehinderte besucht und angeschaut. Obwohl Cezmi sich mehrmals dahingehend geäußert hatte, er wolle nicht in die Schule, sondern lieber im Kindergarten bleiben, gefiel es ihm sehr gut in der Schule. Inzwischen freut er sich sogar darauf. Ob für ihn jedoch ein Platz dort frei ist, ergibt sich erst in der nächsten Zeit.

Insgesamt hat Cezmi die regelmäßigen Treffen mit mir genossen und sich darauf gefreut. Seine Mutter berichtete, dass er häufig von mir sprach und traurig darüber war, dass ich nun nicht mehr regelmäßig in den Kindergarten kommen würde

Schlusswort

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Feststellung, dass die Sprachebene der Semantik in der Sprachtherapie auch heute noch häufig vernachlässigt wird und dadurch Störungen in diesem Bereich bei Kindern häufig erst relativ spät festgestellt werden, was sowohl eine erfolgreiche Therapie als auch schulischen Erfolg wesentlich erschwert. Daraufhin lernte ich Cezmi kennen und versuchte, im Verlauf der Sprachtherapie mit ihm die Frage zu beantworten, wo seine Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache und der Semantik liegen und wie er bei der Erweiterung seiner Fähigkeiten und bei der Überwindung seiner Probleme unterstützt werden kann.

Um Antworten auf diese Fragen finden zu können, war die Einarbeitung in theoretische Grundlagen notwendige Voraussetzung. Im Übergang zum praktischen Teil konnte ich dann dieses Wissen und die im Laufe des Studiums erworbenen Fähigkeiten einsetzen, um die Sprachtherapie möglichst so zu gestalten, dass Cezmi sich wohl fühlt und weiterentwickeln kann. Wie wichtig die Orientierung am Kind selbst und an seinen Bedürfnissen ist, wurde mir nochmals klar, als ich mein ursprüngliches Vorhaben, eine Therapie mit dem Schwerpunkt Semantik durchzuführen, revidierte und mich darauf einließ, was Cezmi wirklich brauchte.

Rückblickend bin ich froh darüber, dass ich mich dafür entschieden habe, schwerpunktmäßig an Cezmis Aussprache anzusetzen, und bin überzeugt, dass dies die richtige Vorgehensweise war. In diesem Zusammenhang wurde auch nochmals erkennbar, dass die verschiedenen Sprachebenen eng miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen. So wurde mir deutlich vor Augen geführt, dass eine Sprachtherapie auf der semantischen Ebene nicht sinnvoll ist, wenn dem Kind keine Kommunikation möglich ist, es sich nicht mitteilen kann und durch andere Schwierigkeiten in einem solchen Maße beeinträchtigt wird, dass zuerst diese überwunden werden müssen. Dies war eine sehr wichtige Erfahrung für mich im Hinblick auf meine spätere Arbeit.

Insgesamt hat es mich in meiner zukünftigen Rolle als Sprachtherapeutin weitergebracht, selbständig eine Therapie zu planen und durchzuführen, da ich mich dadurch intensiv mit theoretischen Hintergründen, aber auch mit Cezmi,

seiner Persönlichkeit und seinen Bedürfnissen auseinandergesetzt habe. Dies ermöglichte die Verknüpfung von Studieninhalten und praktischer Erfahrung. Die fortwährende Reflexion half mir, mein eigenes Handeln, aber auch theoretische Kenntnisse aus der Literatur kritisch zu hinterfragen.

Im praktischen Teil meiner Arbeit habe ich Möglichkeiten aufgezeigt, wie mit Cezmi an seinen Schwierigkeiten gearbeitet und er bei der Erweiterung seiner Fähigkeiten unterstützt werden kann. An dieser Stelle möchte ich nochmals auf die hilfreiche Funktion von Schrift in der Sprachtherapie eingehen. In der Arbeit mit Cezmi erlebte ich, dass der Einsatz von Schrift gut geeignet ist, Verbindungen zwischen den Sprachebenen Semantik und Aussprache herzustellen und das Kind zum Reflektieren anzuregen. Auch wenn der Einsatz von Schrift in der Sprachtherapie häufig immer noch kritisch betrachtet wird, möchte ich ausdrücklich betonen, dass ich gute Erfahrungen damit gemacht habe und meine Vorgehensweise diesbezüglich durchaus wiederholen würde.

Auch wenn Cezmi in den Augen mancher im Verlauf der Therapie keine Fortschritte erreicht haben mag, so schätze ich seine Entwicklung durchaus als positiv ein. Es ist in solch kurzer Zeit nicht zu erwarten, dass ein Kind mit phonologischen Schwierigkeiten phonologische Prozesse vollständig überwindet, sein phonologisches System reorganisiert und plötzlich verständlich ist. Vielmehr gilt es in der Sprachtherapie, Entwicklungsprozesse anzuregen und Zwischenschritte wertzuschätzen. Denn auch der längste Weg beginnt mit einem ersten kleinen Schritt.

Literatur

Augst, Gerhard, Bauer, Andrea & Stein, Anette (1977): Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Tübingen.

Augst, Gerhard (1978): Metakommunikation als element des spracherwerbs. In: Wirkendes Wort 5, S. 328 - 339.

Barton, David (1980): Phonemic perception in children. In: Yeni-Komshian, Grace H., Kavanagh, James F. & Ferguson, Charles A. (Hrsg.): Child phonology. Volume 2. Perception. New York, London, Toronto, Sydney, San Francisco, S. 97-116.

Baumgartner, Stephan (2008): Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung. München, Basel.

Baur, Simone & Endres, Rosemarie (1999): Kindliche Sprachverständnisstörungen. Der Umgang im Alltag und in spezifischen Fördersituationen. In: Die Sprachheilarbeit 44, S. 318-328.

Bosak, Inge (2006): Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Welche Rolle spielt in Zukunft der Schulkindergarten? In: Pädagogische Impulse 3, S. 5-9.

Braun, Otto (2006): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart.

Brügelmann, Hans (1989): Gezinktes Memory: Lese- und Schreibaufgaben für Schulanfänger – eine Beobachtungshilfe für Lehrer/innen. In: Günther, Klaus-B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, S. 124-134.

Bruner, Jerome S. (1979): Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: Martens, Karin (Hrsg.): Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen. Frankfurt am Main, S. 9 - 60.

Bruner, Jerome S. (1990): Das Unbekannte denken. Autobiographische Essays. Stuttgart.

Bruner, Jerome S. (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Zweite ergänzte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

Crämer, Claudia & Schumann, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Fünfte Auflage. München, Basel, S. 256-319 .

Dannenbauer, Friedrich Michael (1987): Spezielle Probleme der Sprachtherapie bei dysphasischen Kindern. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg, S. 31-61.

Dannenbauer, Friedrich Michael & Kotten-Sederqvist, Anni (1987): „Kasperl“ oder „Dafe“? Zum Problem der Repräsentation in der phonologischen Prozeßanalyse. In: Die Sprachheilarbeit 32, S. 77-85.

Dannenbauer, Friedrich Michael (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 42, S. 4-21.

Dannenbauer, Friedrich Michael (1998): Inszenierter Spracherwerb bei Dysgrammatismus. Zur Klarstellung eines Begriffs. In: Die Sprachheilarbeit 43, S. 278-281.

Dannenbauer, Friedrich Michael (2002): Grammatik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Fünfte Auflage. München, Basel, S. 105 – 161.

De Langen-Müller, Ulrike & Maihack, Volker (o.J.): Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel... Sprachförderung oder Sprachtherapie? Welche Hilfe braucht das Kind? Eine Informationsbroschüre des dbs. Moers.

Eisenberg, Peter & Linke, Angelika (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch 139, S. 20-30.

Engemann, Christa (2006): Die Kinderperspektive stärken! Der Orientierungsplan für Kindergärten geht in die Pilotphase. In: KiTa aktuell BW 6, S. 124-127.

Füssenich, Iris (1987): Zur Diagnose und Therapie semantischer Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. Hamburg, S. 113-124.

Füssenich, Iris (1990): „Ich weiß nicht, was soll es bedeuten!“ Analyse kindlicher Äußerungen in der Interaktion. In: Die Sprachheilarbeit 35, S. 56-63.

Füssenich, Iris & Heidtmann, Hildegard (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie. Das Beispiel Mirco. In: Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Sprechhandlungs-Erwerb. Essen, S.102-122.

Füssenich, Iris (2001a): Diagnostik. In: Heckt, Dietlinde H. & Neumann, Karl (Hrsg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig, S. 55-57.

Füssenich, Iris (2001b): Sind Sprachstörungen immer hörbar? In: Grundschule 5, S. 14 – 17.

Füssenich, Iris (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Fünfte Auflage. München, Basel, S. 63- 104.

Füssenich, Iris (2003): Pädagogische Förderung bei Beeinträchtigungen der sprachlichen Kommunikation. In: Leonhardt, Annette & Wember, Franz B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung, Erziehung, Behinderung. Weinheim, Basel, Berlin, S. 421-440.

Füssenich, Iris (2004): Lesen und Schreiben bei sprachgestörten Kindern und Jugendlichen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5. Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 234-247.

Füssenich, Iris (2006): Zur Diagnose von grammatischen Fähigkeiten.
<http://www.ph-ludwigsburg.de/2969.html> (23.04.2008)

Füssenich, Iris (2008): Beeinträchtigungen der Sprach-/Sprechaktivität. Entwicklungsbedingte Sprachstörungen. Erscheint in: Braun, Otto & Lüdke, Ulrike (Hrsg.): Band: Sprache und Kommunikation. In: Jansen, Bach & Wachtel (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart. Unveröffentlichtes Manuskript (Stand 12.12. 2007).

Füssenich, Iris & Geisel, Carolin (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München, Basel.

Gadler, Hanspeter (2006): Praktische Linguistik. Vierte, erweiterte und aktualisierte Auflage. Tübingen, Basel.

Ginsburg, Herbert P. & Opper, Sylvia (2004): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Neunte Auflage. Stuttgart.

Grohnfeldt, Manfred (2002): Störungen der Semantik als lange vernachlässigtes Teilgebiet gestörter Sprachentwicklung. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 3. Störungen der Semantik. Zweite Auflage. Berlin, S. 3 – 16.

Günther, Klaus - B. (1988): Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Entwicklungsstörungen am Beispiel des Aktiven Wortschatztests für drei- bis sechsjährige Kinder (AWST 3-6). In: Günther, Klaus - B. (Hrsg.): Sprachstörungen. Probleme ihrer Diagnostik bei mentalen Retardierungen, Entwicklungsdysphasien und Aphasien. Heidelberg, S. 117 – 166.

Hacker, Detlef & Wilgermein, Herbert (1998): AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München, Basel.

Hacker, Detlef & Wilgermein, Herbert (Hrsg.) (2001): Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. Zweite Auflage. München, Basel.

Hacker, Detlef (2002): Phonologie. In: Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Fünfte Auflage. München, Basel, S. 13-62.

Hacker, Detlef & Wilgermein, Herbert (2002): Aussprachestörungen (Phonetik, Phonologie). In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3. Diagnostik, Prävention, Evaluation. Stuttgart, S. 148-156.

Hacker, Detlef & Wilgermein, Herbert (2003): Bilderbuch zum AVAK-Test. Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München.

Hall, T. Alan (2000): Phonologie. Eine Einführung. Berlin, New York.

Heidtmann, Hildegard (1990): Neue Wege der Sprachdiagnostik. Analyse freier Sprachproben. Zweite Auflage. Berlin.

Knura, Gerda (1982): Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, Gerda & Neumann, Berthold (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Sprachbehinderten. Zweite, durchgesehene Auflage. Berlin, S. 3-64.

Lurija, Alexander R. (1986): Sprache und Bewußtsein. Studien zur Kritischen Psychologie. Zweite, durchgesehene Auflage. Köln.

Mathieu, Susanne (2000): Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt von Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart, Wien, S. 83-137.

Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Ein Überblick. In: Meibauer, Jörg & Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel, S. 9-31.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim, Basel.

Osburg, Claudia (1996): [t] schreibt man mit <t>, [t] mit <k>. Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Die Sprachheilarbeit 41, 22-30.

Osburg, Claudia (1997): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler.

Szagun, Gisela (1983): Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München, Wien, Baltimore.

Szagun, Gisela (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Sechste, vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim.

Szagun, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim, Basel.

Scholz, Hans-Joachim (1987): Überlegungen zur Behandlung phonologischer Störungen. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. S. 360-372.

Scholz, Hans-Joachim (1996): Die phonologischen Störungen. Konzept, Analyse und Therapie. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg): Handbuch der Sprachtherapie, Band 2. Störungen der Aussprache. Zweite Auflage. Berlin, S. 62-74.

Schulte, Klaus (1980): Sprechlehrhilfe PMS. Informationen des phonembestimmten Manualsystems zur Sprechtherapie und Artikulation bei geistig-, lern- und sprechbehinderten, gehörlosen und schwerhörigen Kindern. Heidelberg.

Verwaltungsvorschrift vom 24. Juli 1984, geändert durch Verwaltungsvorschrift „Öffentliche Grundschulförderklassen“ vom 16. August 1991: http://www.schulamt-stuttgart.de/Schulamt/astff/Info_RG_Schulkiga.pdf (17.4.08)

Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel.

Weber, Andreas & Potnar, Christine (2006): Arbeitspapier der Landesstiftung Baden-Württemberg. Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Eine Projektdarstellung. http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Arbeitspapier_Nr.2_Bildung_Sagmalwas.pdf (23.04.08)

Zollinger, Barbara (1990): Frühtherapie spracherwerbsgestörter Kinder. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 59, 14-26.

Zollinger, Barbara (2007): Die Entdeckung der Sprache. Siebte, unveränderte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien.

Anhang

Anhang 1:	Auswertungsbögen AVAK	I
Anhang 2:	Beobachtungsbögen zur Semantik (FÜSSENICH & GEISEL 2008)	IX
Anhang 3:	Protokollbogen Rategarten (FÜSSENICH & GEISEL 2008)	XII
Anhang 4:	Bereinigte Transkripte	XIV
Anhang 5:	Oberbegriffstafeln	XVIII
Anhang 6:	Gezinktes Memory	XIX
Anhang 7:	Quartett	XX
Anhang 8:	Material zur Erarbeitung des Lesebuchs	XXV
Anhang 9:	Lesebuch	XXVI
Anhang 10:	Spontanes Schreiben von Cezmi	XXXI

Analyse-Verfahren zur Ausspracheuntersuchung bei Kindern

Name: Cezmi

Datum: 30.1.08/12.2.08

Geburtsdatum: 25.2.2002 Alter: 5;11

Untersucher: M. Oppold

1. Phonetische Ebene										Bewertung				
1.1.	Verwendete Wortformen	SS ✓	SS ✓	SSS ✓	SSS ✓	SSSS 0	SSSS ✓							
1.2.	Verwendete Silben	KV ✓	VK ✓	KVK ✓	KVKK ✓	KKV ✓	KKVK -	KKVKK -	++					
1.3.	Phoninventar	bilabial	labio-dental	dento-alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	uvular	unlok					
	PLOSIV	fortis p p (p) b b		t t t d d			k k k (g) g							
	FRIKATIV	fortis f (f) v				j				h	++	++	++	
	NASAL	m m m		n n n			ŋ (ŋ)							
	LATERAL			l (l)							+			
	VIBRANT			- -				R (R)						
	AFFRIKAT	0									+	+	+	
1.4.	Positionsbeschränkung	l fehlt initial, v fehlt medial, f final												
1.5.	Sonstige verwendete Segmente													
1.6.	Phonetische Besonderheiten	fehlende Frontzähne oben												
2. Phonologische Prozesse		Bemerkungen												
2.1.	AUS													
2.2.	VMW													
2.3.	AFK	vor allem /l/ und /n/; /s/ und /x/ nur einmal										++		
2.4.	ASS	Alveolarassimilation, nur zwei Fälle										+		
2.5.	RMK	obligat (sowohl initial als auch final)										++	++	+
2.6.	ALV (V)	vor allem /s/, /ʃ/, /x/ medial, /f/ final										++		
2.7.	LAB													
2.8.	VEL	nur einmal bei /ʃ/ final										+		
2.9.	ALV (R)													
2.10.	PLO	bei sämtlichen Frikativen/Affrikaten; v.a. med./fin.										++	++	+
2.11.	FRI													
2.12.	AFF													
2.13.	öffnung	betrifft /z/, /ʃ/, /f/, /R/, /l/										++	++	+
2.14.	Lenisierung	nur in einem Fall										+		
2.15.														
2.16.														
2.17.														
3.	Lautpräferenz	/h/ für Frikative /z/, /ʃ/, /f/ sowie /R/, /l/												
4. Therapieplanung														
1) Öffnung														
2) Plosivierung														

Transkript 1

Name: Cezmi

Datum: 30.1.08 / 12.2.08

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
1	ʃp i n ə	pɪnə	28	k i s ə n	kɪdə
2	k a ts ə	katə	29	v ɛ k ɐ	ue; vcke(R)
3	ʃl a ŋ ə	haŋə	30	z ɛ s ə l	het
4	ʃn ɛ k ə	nekə	31	v ɛ ʃ ə	
5	j u ŋ ə	ment; juŋə	32	kl a m ɐ	kamə
6	kn ɔ ʒ ə n	kotə	33	ts a ŋ ə	Ræbetie; tanə
7	ts u ŋ ə	tuŋə	34	t a ʃ ə	tadə
8	m ʏ ts ə	mitə			
9	j a k ə	jakə	35	p u d ə l	miki maot hunt
10	br l l ə	pɪlə	36	l ø v ə	tige; hobə
11	l a p ə n	hantɪde	37	h a: z ə	ha:da
12	a pf ə l	apə	38	f e d ɐ	fede
13	b u t ɐ	kedə; bʊte	39	ʃn a: b ə l	
14	l æ f ə l	hʊpə	40	f o g ə l	fogə
15	t a s ə	tadə	41	m ø v ə	fogə
16	fl a ʃ ə	balə	42	fl i g ə	binə; figə (R)
17	b ɛ ɕ ɐ	aeme; bede	43	k e f ɐ	kebe
18	pl a t ə		44	gr e t ə	
19	gl ɔ k ə	bolə; kəkə (R)	45	m a: l ɐ	
20	tr ɔ m ə l	tɔmə	46	j e g ɐ	man hortə vnpɪŋkt
21	v i p ə	baom	47	k ø n i ɕ	man; konɪk
22	dr a x ə n	tadə	48	h a: R ə	ha:gə
23	k a R ə	draeha:t	49	n a: z ə	na:da
24	R ɔ l ɐ	hole	50	h o z ə	hodə
25	v a s ɐ	vale	51	kr a: g ə n	pubet; ka:nə (R)
26	z ɔ n ə	hɔnə	52	ʃt i f ə l	tifə
27	tr ɛ p ə	tɛpə	53	p u d ɐ	pude (R)

Transkript 2

Name: CezmiDatum: 30.1.08 / 12.2.08

Nr.	Zielwort	Transkript	Nr.	Zielwort	Transkript
54	k u χ ə n	kudə	80	bl a t	pete
55	g a: b ə l	ga:bə	81	d a x	haot
56	bl u m ə	ɸumə	82	b a ŋk	dul ; bank
57	k y ç ə	vonuɣ ; kudə	83	t i f	tot
58	d u f ə	dudə	84	b ɛ t	bət
59	ʃp i g ə l	ɸigə	85	ʃR a ŋk	hangk
60	t a: f ə l	ma:l	86	z a k	hak
61	ʃR ao b ə	Raoba	87	n ɛ ts	bae faeba:t
62	ʃ e R ə	heRgə	88	ʃl ɔ s	hɔdə
63	d o z ə	da: bin aen hiɣ din ə	89	l ɔ x	
64	kn o t ə n	kudəl	90	ʃ a ts	hat
65	f a: n ə	fa:nə (R)	91	ʃv ae n	baen
			92	ʃ a: f	ha:p
66	h u nt	hunt	93	kl ao n	kaon
67	f i f	hot	94	h u t	hut
68	ʃR ɔ f	ɸot	95	br o t	bot
69	R ɔ k	hodə ; Rok	96	gl a: s	ta:
70	pr i nts	kint ; ɸint (R)	97	b u x	bu
71	ʃm ɔ k	mɔk	98	m o nt	mot
72	R i ŋ	hiɣ	99	b ao m	baom
73	k a m	kam	100	ʃv a: n	va:n
74	ʃt ɔ k		101	gr a: s	ka:t
75	n ɔ s	nɔt	102	ts ao n	pete ; taon (R)
76	t ɔ pf	honə	103	z i p	
77	g ɔ ŋ	tele	104	kr a: n	ka:n
78	ʃ i f	bot	105	ʃR ao	ɸRao
79	b ɔ f	bɔt (R)			

Vergleich der Zielstrukturen – initial

Name: CezmiDatum: 30.1.08 / 12.2.08

Ziel-kon.	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel-kon.
p-	53		p-
t-	15/34/83		t-
k-	2/28/43/47/54/57/73		k-
b-	13/17/79/82/84/97/99		b-
d-	58		d-
g-	55		g-
m-	8/98		m-
n-	49/75		n-
l-		h 14/36	l-
r-	69	h 24/72	r-
h-	37/48/50/66/94		h-
f-	38/40/65	h 67	f-
j-		h 62/90/92	j-
v-	25/29		v-
z-		h 26/30/86	z-
j-	5/9		j-
ts-		t 7/33/102	ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R 1	R 2	R 3	
pl-							pl-
kl-				32/93			kl-
bl-						P 56	bl-
gl-						k 19, t 96	gl-
fl-				42		b 16	fl-
kn-				6/64			kn-
pr-				70			pr-
tr-				20/27			tr-
kr-				51/104			kr-
br-				95		P 10	br-
dr-						t 22	dr-
gr-						k 101	gr-
fr-	105			68			fr-
fp-					1159		fp-
ft-					52		ft-
fm-					71		fm-
fn-					4		fn-
fl-						h 3	fl-
fr-					61	h 85	fr-
fv-					100	b 91	fv-

Vergleich der Zielstrukturen – medial/final

Name: Cezmi

Datum: 30.1.08/12.2.08

Ziel	Übereinstimmung	Ersetzung	Ziel
-p-	27		-p-
-t-	13	d 64	-t-
-k-	4/9/19/29		-k-
-b-	55/61		-b-
-d-	38/53		-d-
-g-	40/42/59	n 51	-g-
-m-	20/32/56		-m-
-n-	1/26/47/65		-n-
-ŋ-	3/5/7	n 33	-ŋ-
-l-	10/24		-l-
-r-	62	g 48	-r-
-f-	52	p 14 b 43	-f-
-s-		d 15/28 l 25 t 30	-s-
-ʃ-		l 16 d 34/58	-ʃ-
-ç-		d 17/57	-ç-
-x-		d 54 t 6/22	-x-
-v-		b 36	-v-
-z-		d 37/49/50	-z-
-pf-		p 12	-pf-
-ts-		t 2/8	-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung	Auslassung	
-p-				-p-
-t-	84/94/95			-t-
-k-	69/71/86			-k-
-m-	73/99			-m-
-n-	91/93/100/102/104	l 64	22/28/51/54	-n-
-ŋ-	72			-ŋ-
-l-			12/14/20/40/52/55/59/30	-l-
-e-	13/17/24/25/29/38/53	ə 32		-e-
-f-		p 92		-f-
-s-		t 75/101	96	-s-
-ʃ-		t 67/68/79/83		-ʃ-
-ç-		k 47		-ç-
-x-			97	-x-
-pf-				-pf-
-ts-		t 90		-ts-

	Übereinstimmung	Ersetzung		Reduktion			
		vollständig	teilweise	R 1	R 2	R 3	
-nt-	66				98		-nt-
-nts-			nt 70				-nts-
-ŋk-	82/85						-ŋk-

Phonologische Prozesse

Name: Cezmi

Wertigkeit

1.1. Auslassung unbetonter wortinitialer Silben

-

1.2. Vereinfachung mehrsilbiger Wörter

-

1.3. Auslassung finaler Konsonanten

++

/p/	-	/n/	4/10	/f/	0/1	[x]	1/1
/t/	0/3	/ŋ/	0/1	/s/	1/3	/pf/	-
/k/	0/3	/l/	8/8	/ʃ/	0/4	[ts]	0/1
/m/	0/2	/r/	0/7	/ç/	0/1		

1.4. Assimilatorische Prozesse

+

Prozeß	Zielkons.	Realisation	Kotext	Häufigkeit
Alveolarass.	/x/	[d]	#tV_	
"	/ŋ/	[n]	#tV_	
	/ /	[]		
	/ /	[]		
	/ /	[]		

1.5. Reduktion von Mehrfachkonsonanz

++++

		Liquide		Nasale		/ʃ/
		K/l/-	K/r/-	K/n/-	-NK	/ʃ/K-
Reduktion auf	K	7	10	2	1	10
Auslassung von	K	-	-	-	-	-
Realisierungsmögl.		7	11	2	5	10

2.1. Alveolarisierung (Vorverlagerung)

++

	Initial	Medial	Final		Initial	Medial	Final
/k/	0/7	0/4	0/3	/ʃ/	0/3	3/3	4/4
/g/	0/1	1/4		/ç/		2/2	0/1
/ŋ/		1/4	0/1	/x/		3/3	0/1

2.2. Labialisierung

-

	Initial	Medial	Final		Initial	Medial	Final
/ /				/ /			
/ /				/ /			

2.3. Velarisierung

Wertigkeit

+

/t/ _____
/d/ _____
/n/ _____
/s/ _____

/ʃ/ _____
[ç] _____ 1/1
/z/ _____
/ts/ _____

2.4. Alveolarisierung (Rückverlagerung)

—

/ / _____
/ / _____

/ / _____
/ / _____

2.5. Plosivierung

+++

/f/ 0/4 2/3 1/1
/s/ 3/4 2/3
/ʃ/ 0/3 2/3 4/4
[ç] 2/2 1/1
[x] 3/3 0/1

/v/ 0/2 1/1
/z/ 0/3 3/3
/pf/ 0 1/1 —
/ts/ 3/3 2/2 1/1

2.6. Frikativierung

—

/pf/ _____
/ts/ _____

/ / _____
/ / _____

2.7. Affrizierung

—

/ / _____
/ / _____

/ / _____
/ / _____

Sonstige Prozesse:

Stimmgebung, Entstimmlichung, Nasalisierung,
Denasalisierung, Vokalisierung, Öffnung, Palatalisierung

+++

Prozeß

Zielkonsonant

I

M

F

Öffnung

/z/ 3/3
/ʃ/ 3/3
/f/ 1/4
/R/ 2/3
/l/ 2/2

Lenisierung

/t/ 1/2
/ /
/ /

Wortstrukturen				
	Zielwort	Akzent	AUS	VMS
a)	Banane	SSS	✓	
b)	Schokolade	SSSS	0	
c)	Tomate	SSS	✓	
d)	Feuerwehr	SSS	✓	
e)	Krankenwagen	SSSS	✓	
f)	Paket	SS	✓	
g)	Trompete	SSS	0	
h)	Kamel	SS	✓	

Silbenstrukturen		
Ziel	Übereinstimmung	Veränderung
KV	✓	
VK	✓	
KVK	67/69/72/73/75/79/83/84/86...	
KKV	105	
KKVK		KVK 68/71/91/93/95/100..., KV 96
KVKK	66/82	KVK 98
KKVKK		KVKK 70/85

Funktionelle Belastung einzelner Konsonanten			
K	Initial	Medial	Final
h	z/ʃ/f/R/l		
t	ts	s/x/ts	s/ʃ/ts
d		t/s/ʃ/ɣ/x/z	
n		g/ŋ	
p		f/pf	f
l		s/ʃ.	n

Bemerkungen
war sehr unruhig, hat häufig versucht, abzulenken

Kopiervorlage – 3. Beobachtungsbogen 1

Erwerb von Bedeutungen

3. Beobachtungsbogen 1: Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: Cezmi

Zuständige pädagogische Fachkraft: _____

Datum: 12.2.08 Ausgefüllt von: M. Oppold

1. Das Kind fragt nach unbekannten Begriffen.

„Un dat da?“, „Wa bin dat?“ → fragt nicht immer nach, aber manchmal

2. Das Kind teilt mit, wenn es Äußerungen nicht versteht.

3. Das Kind erfindet eigene Wörter (Neuschöpfungen).

„Du bis ein Bingänger!“ → einziges Beispiel

4. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn es Fehler vermutet (spontane Selbstkorrektur).

„Ein [hole]. Nee, ein Deihad.“ → einziges Beispiel

5. Das Kind korrigiert seine Sprache, wenn die Kommunikationspartnerinnen es nicht versteht (hörerinitiierte Selbstkorrektur).

nie !!

6. Das Kind korrigiert Kommunikationspartnerinnen (Fremdkorrektur).

E: „Ich habe den Basen.“ C: „Nee, de [home].“
→ einziges Beispiel

7. Das Kind imitiert Äußerungen spontan.

häufig! z.B. Schwan → [va:n]; Nuss → [nvt], ...
(siehe auch AVAK)

8. Das Kind hat Spaß, mit Sprache zu spielen:

4. Beobachtungsbogen 2: Keine Erweiterung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Name des Kindes: Cezmi
 Zuständige pädagogische Fachkraft: _____
 Datum: 12.2.08 Ausgefüllt von: M. Oppold

1. Rückgriff auf Verständigungsmöglichkeiten aus der vorsprachlichen Kommunikation (z.B. Zeigen)

häufig, v.a. zeigen, Schultern zucken, nicken, Kopf schütteln ...

2. Vermeidungsverhalten

2.1 Schweigen

häufig! vor allem, wenn er etwas gefragt wird und frei erzählen soll

2.2 Ausweichendes Verhalten

häufig! z.B. fragt oft während des Spiels „Wie viele hab du?“, spielt mit seinen Schuhen, so dass er sie wieder holen muss, weist auf Dinge im Raum hin, will Aufnahmegerät ausschalten...

2.3 Ausweichende Antworten

häufig „keine Ahnung“, „weiß nicht“

2.4 Antworten mit Ganzheiten

„Dat hier“

3. Ersetzungen durch

3.1 allgemeine Oberbegriffe

„Mensch“ für „Junge“, „Mann“ für „König“, „Hund“ für „Rudel“
 „Auto“ für „Lastwagen“ oder „Bus“, „Vogel“ für „Möwe“ ...
 → häufig

Kopiervorlage – 4. Beobachtungsbogen 2 – 2/2

3.2 andere Wörter aus dem selben semantischen Feld

„Biene“ für „Fliege“, „Tiger“ für „Löwe“, „Schraubenzieher“ für „Zange“, „Roller“ für „Dreirad“, „Eimer“ für „Becher“, „Käse“ für „Butter“, „Patrone“ für „Gewehr“, „Stuhl“ für „Bank“... → häufig

3.3 lautlich ähnliche Wörter

3.4 andere Wörter

„Teller“ für „Gong“, „Baum“ für „Wippe“, „Mensch“ für „Puppe“

3.5 Umschreibungen

3.5.1 Rückgriff auf Funktion und Situation

„Ah, du bist Zähne putz.“ (Zahncreme); „Mann, [hoitz unpinkt]“ (Jäger); „eine [hehenə], da Basketball mat“ ((Sport-)Halle); ...

3.5.2 Rückgriff auf Aussehen und Form

4. Fragen nach Bedeutungen und ihren Unterschieden

manchmal (siehe Bogen 1)

5. Sonstiges

Name des Kindes: Cezmi Alter: 5;11
Erst-/Zweitsprache: Deutsch
Zuständige Pädagogische Fachkraft: _____
Durchgeführt von: M. Oppold Durchführungsdatum: 11.1.08

☒ Das Kind hat mindestens vier oder fünf der (von ihm gezogenen) Karten benannt.

- ☒ Es nimmt Ersetzungen vor (z.B. *Kind* für *Puppe*):

☐ Das Kind imitiert die Äußerungen der Erwachsenen, z.B.: „Ich habe eine Katze.“

☒ Das Kind kennt den Oberbegriff *Tiere*.

- ☒ Das Kind kennt den Oberbegriff *Spielzeug*.

- ☒ Das Kind kann die Karten den Oberbegriffen *Tiere* und *Spielzeug* (bzw. „Dinge, mit denen ich spielen kann“) zuordnen.

- ☐ Das Kind benutzt eine Ratestrategie.

- ☐ Dem Kind fällt die Kategorisierung folgender Karten schwer:

- ✗ Das Kind imitiert (teilweise) die Äußerungen der Erwachsenen, z.B.: „Der Fisch ist ein Tier.“ oder „Mit der Puppe kann ich spielen.“

Das Kind kann Fragen formulieren.

☒ oft ☐ manchmal ☐ nie

Das Kind fragt überwiegend einzelne Begriffe ab und nimmt keine Kategorisierung vor.

☒ ☐ ☐

Das Kind nimmt eine Zuordnung zu den Oberbegriffen vor; es imitiert den Fragestil der Erwachsenen.

☒ ☐ ☐

Das Kind nimmt weitere Differenzierungen vor
(nach Funktionalität oder Aussehen usw.):

☐ ☐ ☒

- ☐ die der Erwachsenen
- ☐ eigene Differenzierungen:

Kopiervorlage – 6. Protokollbogen „Rategarten“ – 2/2

Das Kind formuliert Fragen logisch weiter

(z.B. fragt nicht nach Puppe, wenn es weiß, dass es ein Tier ist).

☐ oft ☒ manchmal ☐ nie

Das Kind äußert sich durch nichtsprachliche Ausdrücke

(Zeigen, Nicken, Kopfschütteln).

☐ ☒ ☐

Die Antworten des Kindes sind mit dem von ihm gezogenen

Begriff stimmig.

☐ ☒ ☐

Falls nicht:

„Hat das Tier ein Fell?“, „Lebt das Tier an Land?“ → falsch beantwortet

Das Kind hat Schwierigkeiten, Fragen zu verstehen oder die Informationen weiter zu verarbeiten:

- ☐ bei den Oberbegriffen Tier und Spielzeug
- ☐ bei der Anzahl der Beine
- ☒ beim Lebensort (im Wasser, auf der Wiese usw.)
- ☐ bei Farbe und Form
- ☐ _____

Weitere Beobachtungen:

- ☐ Das Kind hat ein angemessenes Fragen- und Begriffsrepertoire.
- ☒ Das Kind hat die Spielregeln verstanden und kann diese größtenteils einhalten.
- ☐ Das Kind hat Probleme mit dem Sprachverständnis.
- ☒ Das Kind hat Mühe, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren.

Besondere Fähigkeiten des Kindes und weitere Beobachtungen:

Cezmi schaut auf dem Spielplan, welche Begriffe noch nicht erraten wurden. Er erfasst diese visuell sehr schnell und fragt nach diesen.

Freie Sprachprobe Cezmi: Bereinigtes Transkript (11.01. 2008 / 14.01.2008)

Bereinigtes Transkript	Zielstruktur
1 De bin Zähne putz.	1 Das ist zum Zähne putzen.
2 Du malt.	2 Du malst.
3 Ich hab des Männ.	3 Ich habe das Männchen.
4 Hier deck de zu.	4 Ich decke das zu.
5 Hier kommt die Tierde.	5 Hier kommen die Tiere hin.
6 Ich hab ein Dreirad und de kommt auch zu de Spielzeug.	6 Ich habe ein Dreirad und das kommt auch zum Spielzeug.
7 Hier mach so eine Reihe	7 Ich mache so eine Reihe.
8 De komm hierher.	8 Das kommt hier her.
9 Und de hab kein Feder.	9 Und das hat keine Federn.
10 Ich hab ein Katze und de hab ein Fell.	10 Ich habe eine Katze und die hat ein Fell.
11 Ja, de bin eine Puppe.	11 Ja, das ist eine Puppe.
12 Hier hab schon drei und du auch.	12 Ich habe schon drei und du auch.
13 Da fehlt noch eine Karte und dann zehn.	13 Da fehlt noch eine Karte und dann sind es zehn.
14 Kuck mal, hier bin au ein Dreirad.	14 Kuck mal, hier ist auch ein Dreirad.
15 De bin ein Spielzeug?	15 Ist das ein Spielzeug?
16 Ich hab vier.	16 Ich habe vier.
17 De bin die Puppe.	17 Das ist die Puppe.
18 Kuck weg!	18 Kuck weg!
19 Du ka kuck!	19 Du kannst kucken!
20 De bin ei Tier?	20 Ist es ein Tier?

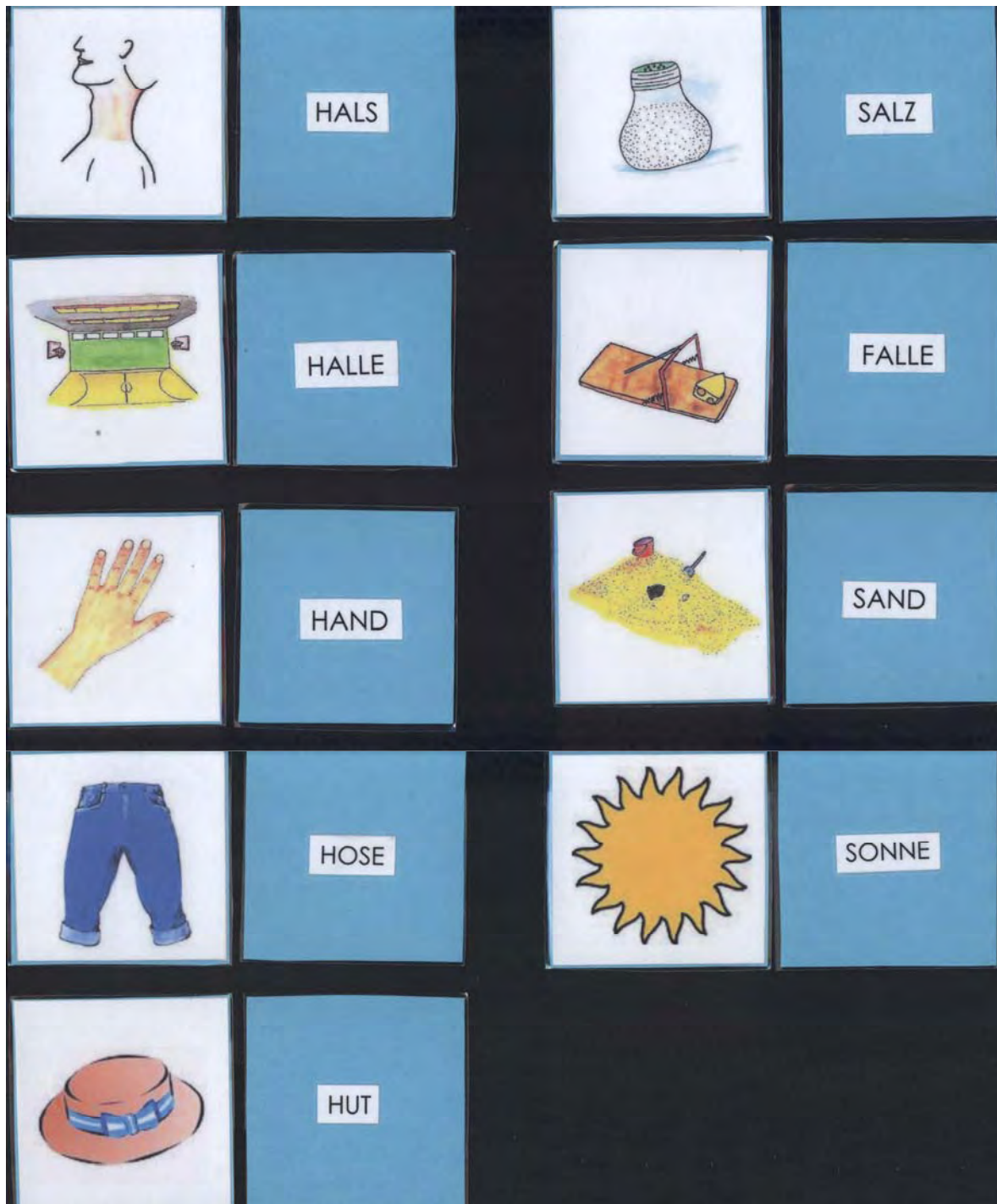
21 Und ich hab Spielzeug.	21 Und ich habe ein Spielzeug.
22 Weiß schon wie geht das.	22 Ich weiß schon, wie das geht.
23 Wie viel hab du?	23 Wie viele hast du?
24 Ich hab ein, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben.	24 Ich habe eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben.
25 Ich hab eine Apfelsine und die kann esse.	25 Ich habe eine Apfelsine, und die kann man essen.
26 Jetzt bin du!	26 Jetzt bist du dran!
27 Ich war besser wie du!	27 Ich war besser als du!
28 Ich winn immer!	28 Ich gewinne immer.

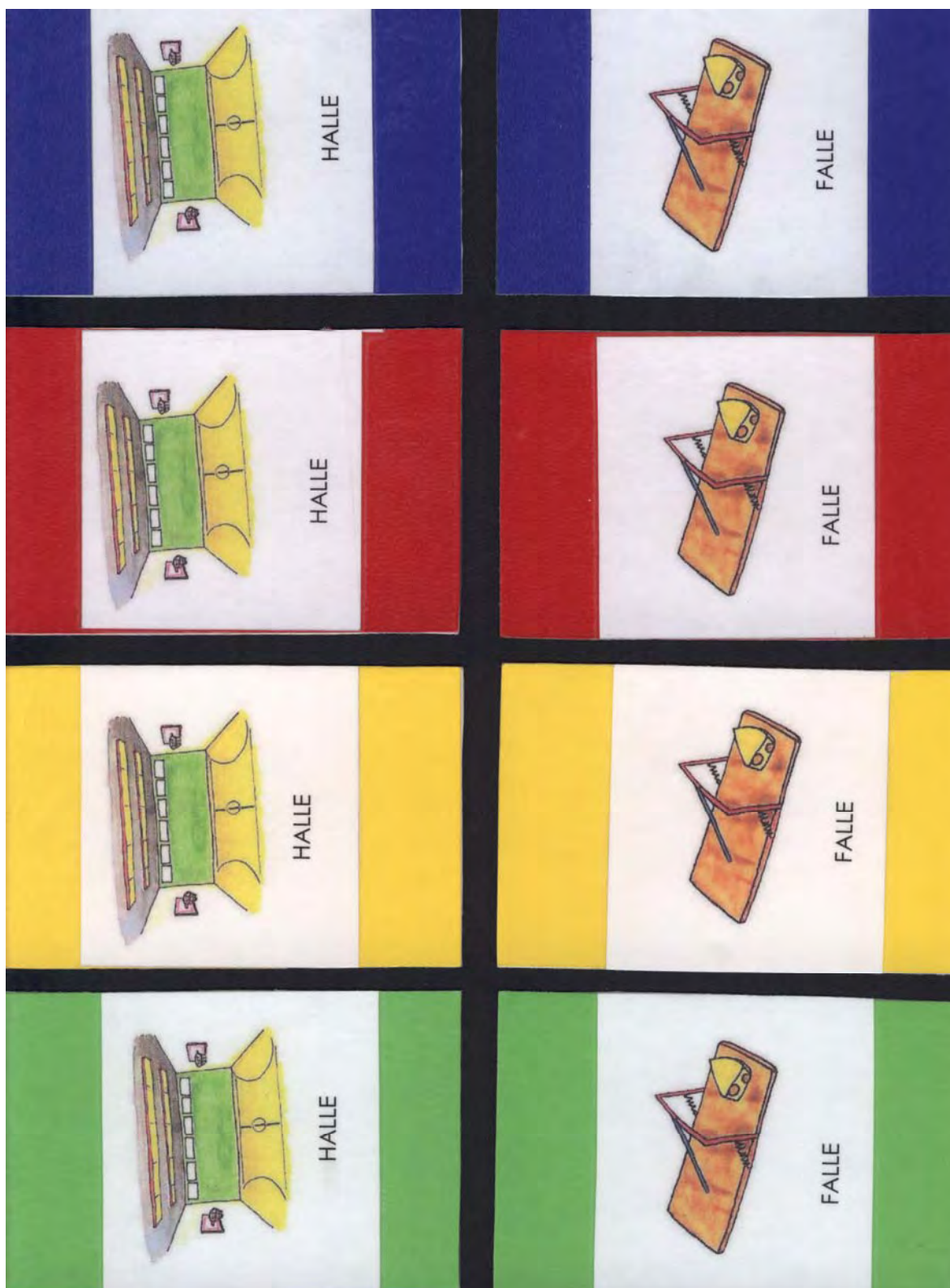
Freie Sprachprobe Cezmi: Bereinigtes Transkript (03.04.2008/ 08.04.2008)

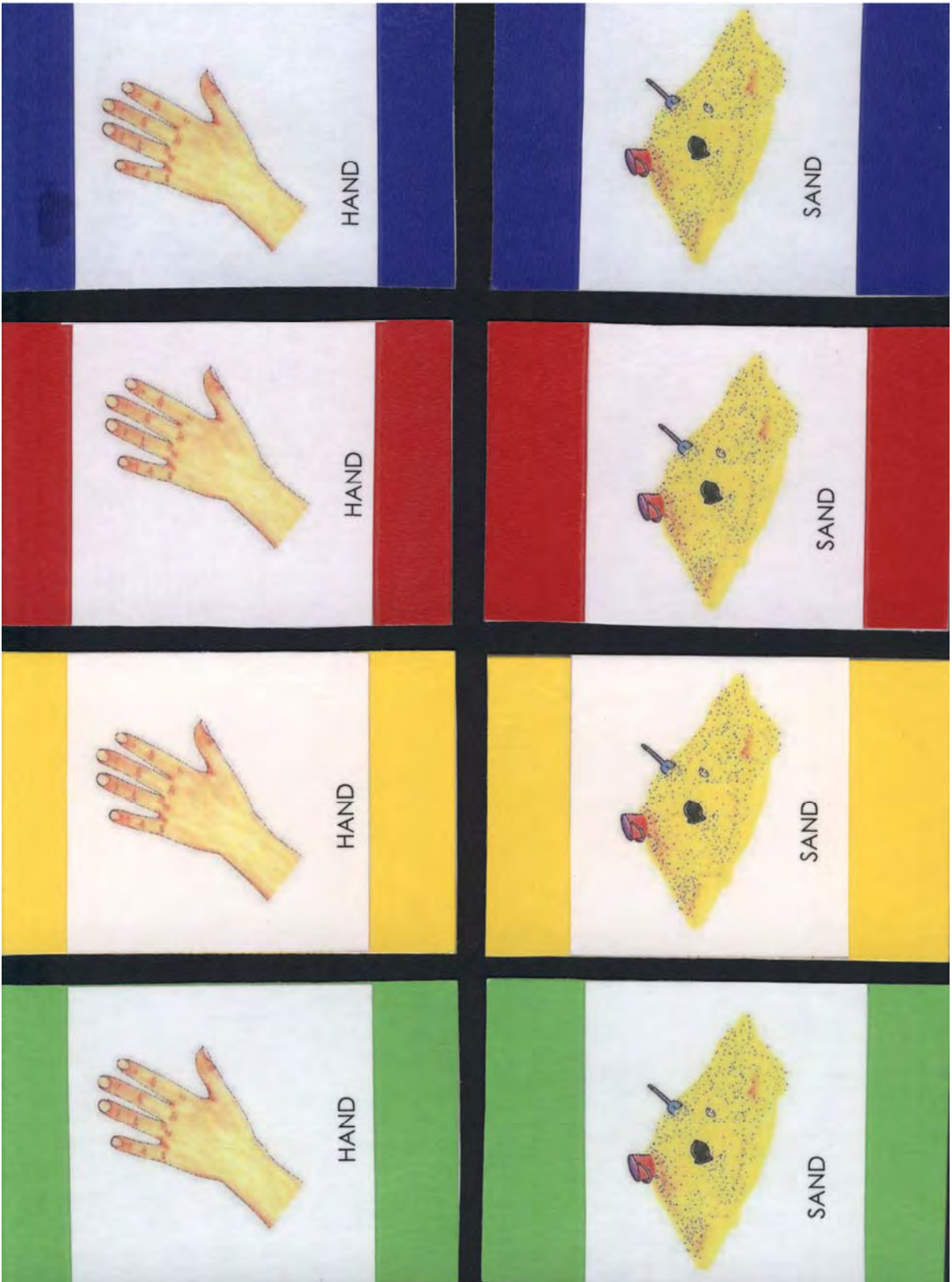
Bereinigtes Transkript	Zielstruktur
1 Hier anfangt.	1 Ich fange an.
2 Hier habe kein Buchstabe.	2 Ich habe keinen Buchstaben.
3 Ich hab Sand.	3 Ich habe den Sand.
4 Eine Nelke	4 (Das ist) Eine Nelke.
5 Jetzt darf hier, oder?	5 Jetzt darf ich, oder?
6 Hey, du hab mehr.	6 Hey, du hast mehr.
7 Und die kommt dort hin.	7 Und die kommt dort hin.
8 Der sieht aber komisch aus.	8 Der sieht aber komisch aus.
9 Hier anfangt.	9 Ich fange an.
10 Hier hab der Hals.	10 Ich habe den Hals.
11 Oh, falsch rum.	11 Oh, (das ist) falsch rum.
12 Hier hab das Rad.	12 Ich habe das Rad.
13 Hier hab eine Blume.	13 Ich habe eine Blume.
14 Juhu, jetzt spiel wir ein ande Spiel.	14 Juhu, jetzt spielen wir ein anderes Spiel.
15 He, die fangt ja beide gleich an.	15 He, die fangen ja beide gleich an.
16 Kuck, die Hode bin neu!	16 Kuck, die Hose ist neu.
17 Zähl du mal.	17 Zähl du mal.
18 Du hab de gelbe Hose?	18 Hast du die gelbe Hose?
19 Du hab, muss kuckt, du hab de rote, de rote Hose?	19 Hast du, ich muss kucken, hast du die rote Hose?
20 Ja, die hab hier.	20 Ja, die habe ich.
21 Du hab die blaue Hose?	21 Hast du die blaue Hose?
22 Halt, muss doch erst mal hier kuckt.	22 Halt, ich muss doch erst mal kucken.

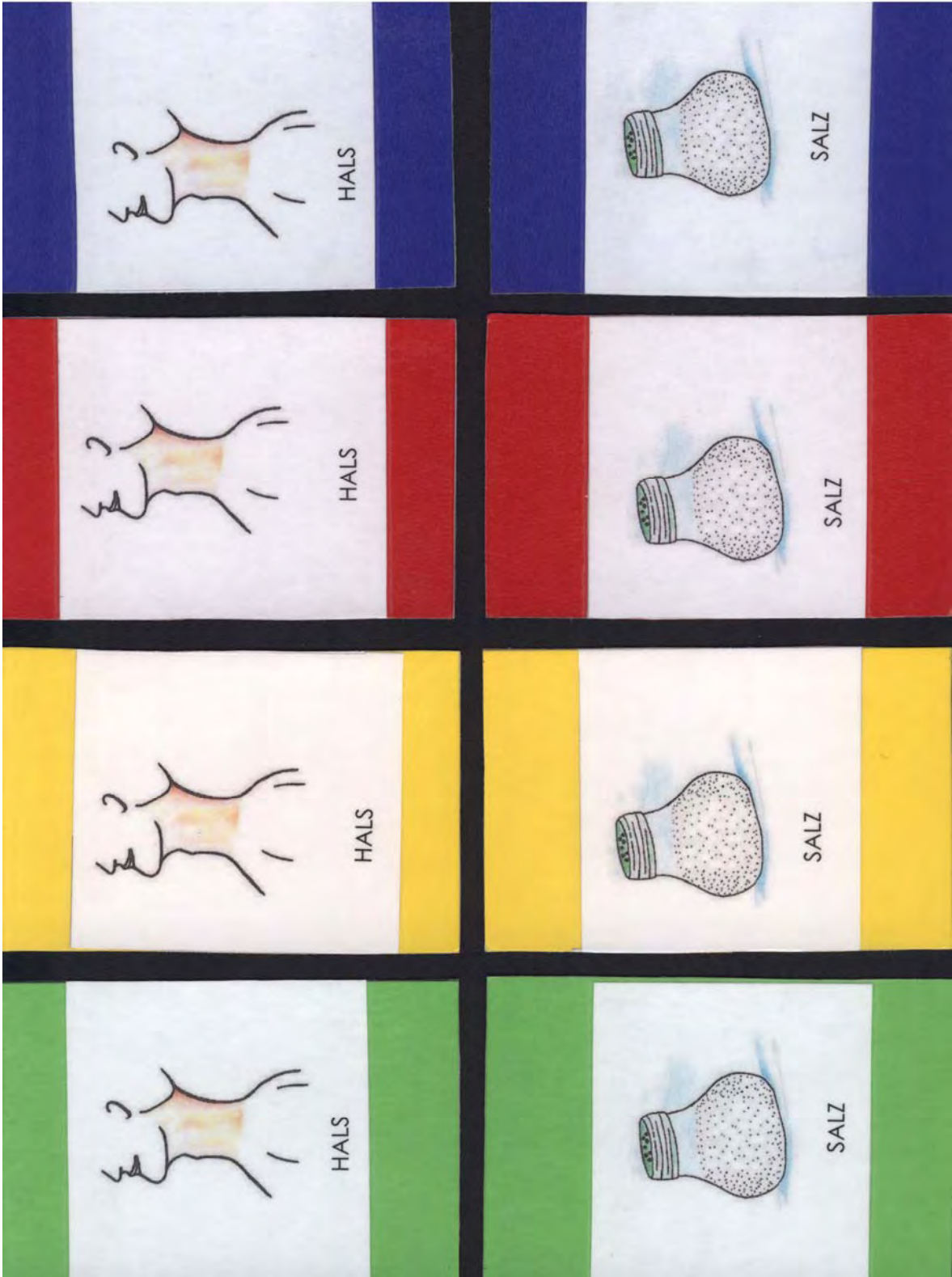
23 Hier brauch die blaue Hand!	23 Ich brauche die blaue Hand!
24 Du hab die, warte, die gelbe Hand?	24 Hast du die gelbe Hand?
25 Und die grüne Hecke?	25 Und die grüne Hecke?
26 Was kommt das Ding da raus?	26 Was kommt da für ein Ding raus?
27 Du anfangt.	27 Du fängst an.
28 Des kommt hier dazu.	28 Das kommt hier dazu.
29 Und hier hab die Säcke.	29 Und ich habe die Säcke.
30 De fängt mit [h] an und de mit [z].	30 Das fängt mit [h] an und das mit [z].
31 Eh, de beide fang fast gleich an, bloß hier in Anfang , kuck!	31 Eh, die beiden fangen fast gleich an, bloß hier am Anfang unterscheiden sie sich, kuck!
32 Was steht da?	32 Was steht da?
33 Und hier?	33 Und (was steht) hier?
34 Und was heißt das hier?	34 Und was heißt das hier?
35 De bin ja alle von heute.	35 Die sind ja alle von heute.
36 Hier fangt an.	36 Ich fange an.
37 De fängt auch mit [h] an.	37 Das fängt auch mit [h] an.
38 Was bin das nommal?	38 Was ist das noch mal?
39 Und da bin die Hand.	39 Und das ist die Hand.
40 Doch, hab gespickelt!	40 Doch, ich habe gespickelt!
41 Hier hab schon eine alle vier.	41 Ich habe schon von einem alle vier.
42 Das hört so an wie die hier.	42 Das hört sich so an wie das hier.
43 De hab net hier.	43 Das habe ich nicht.
44 Du bin dran.	44 Du bist dran

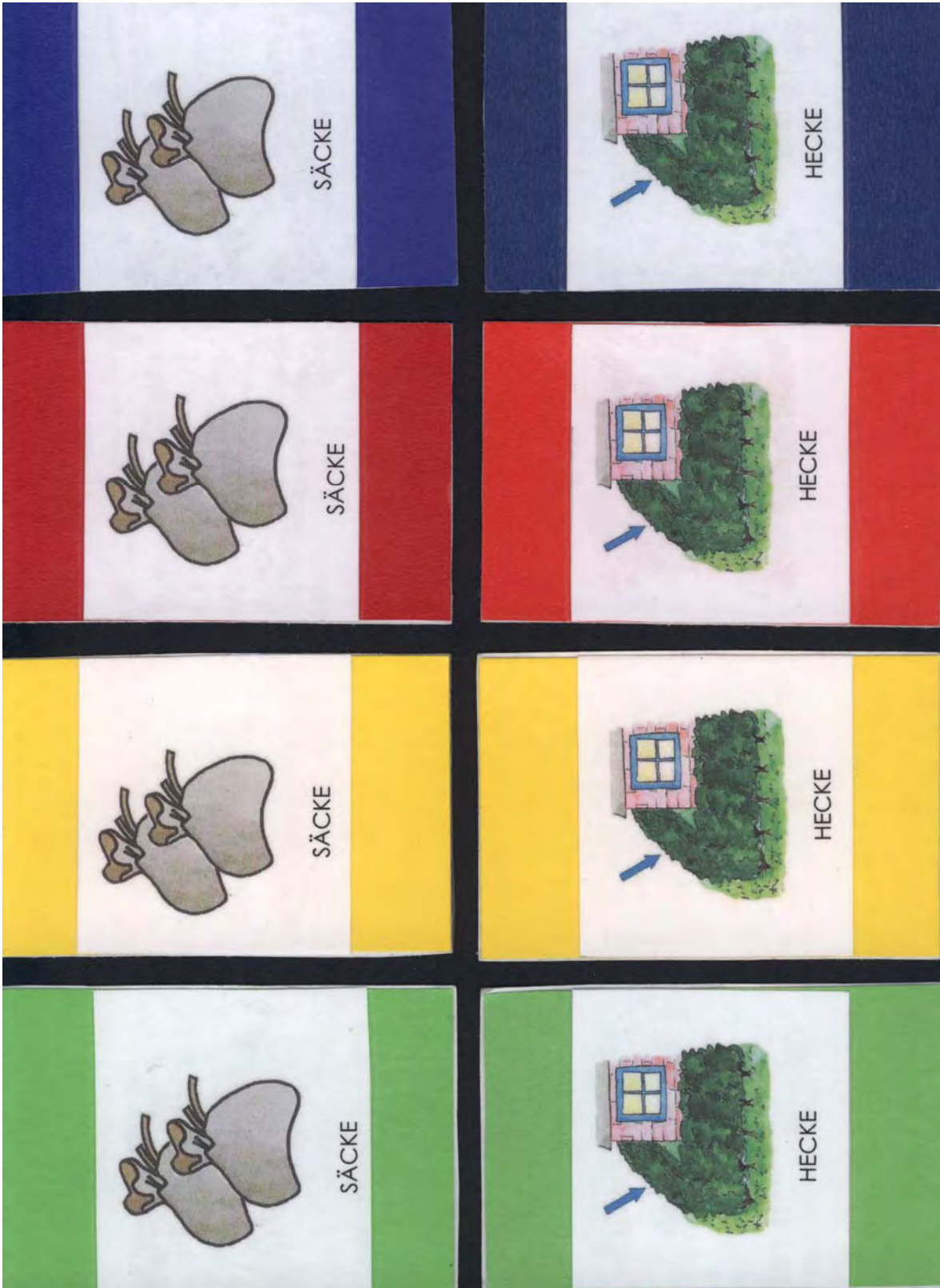


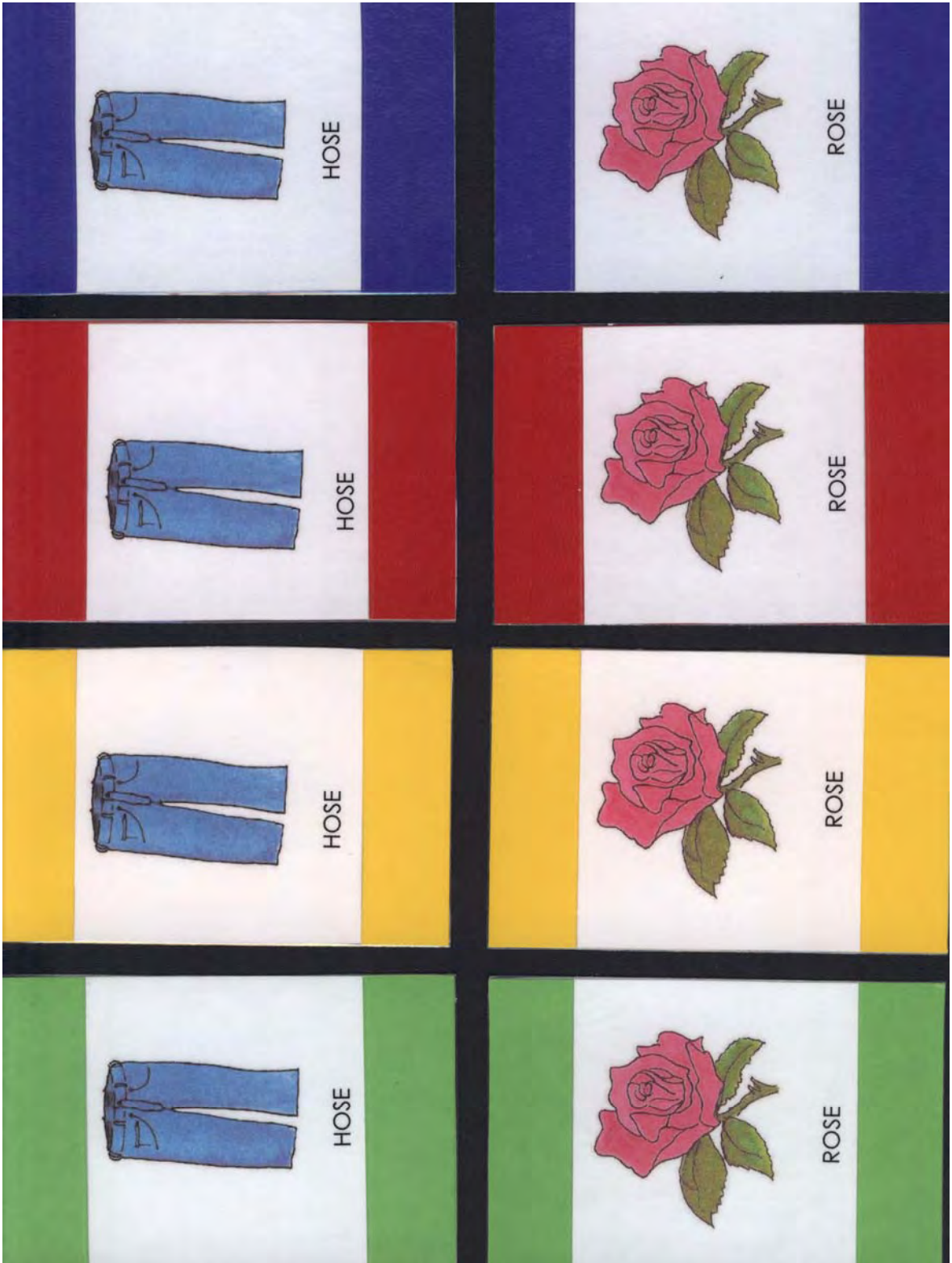


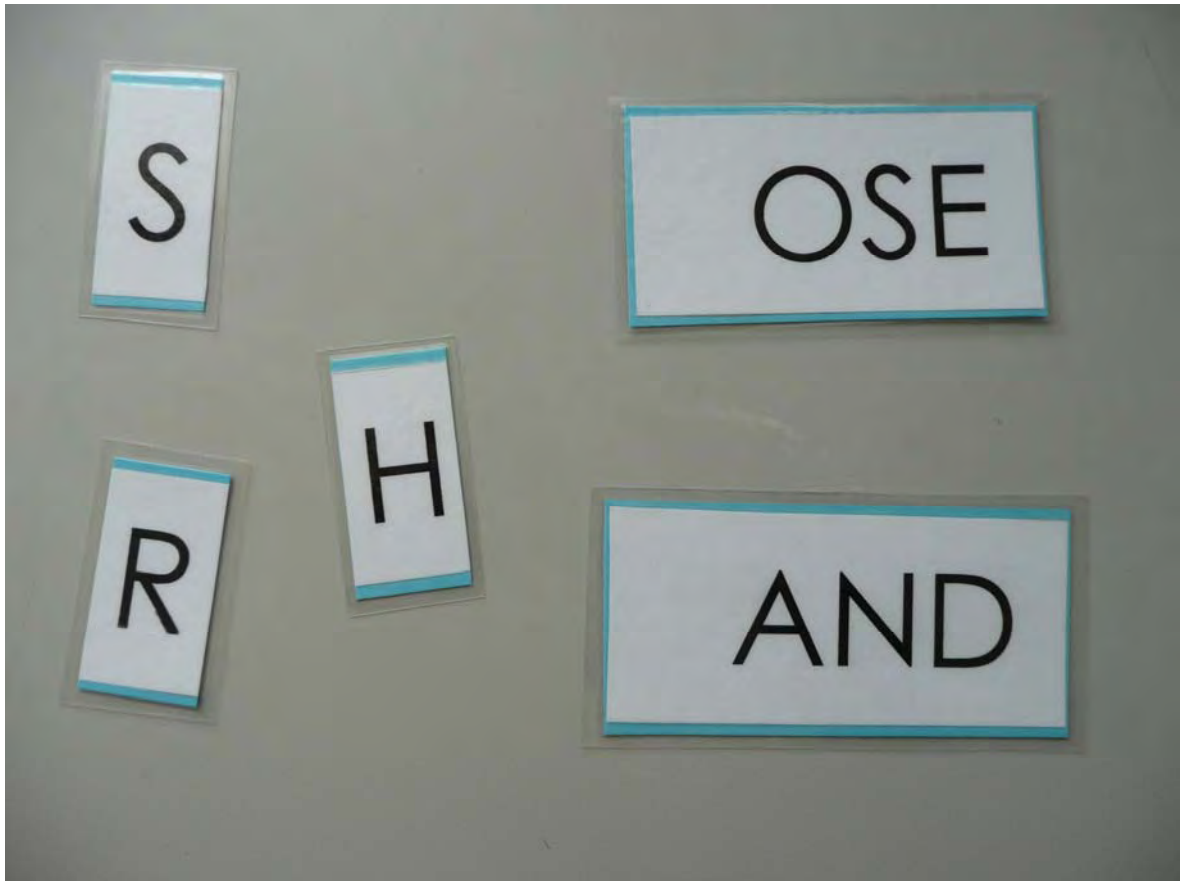




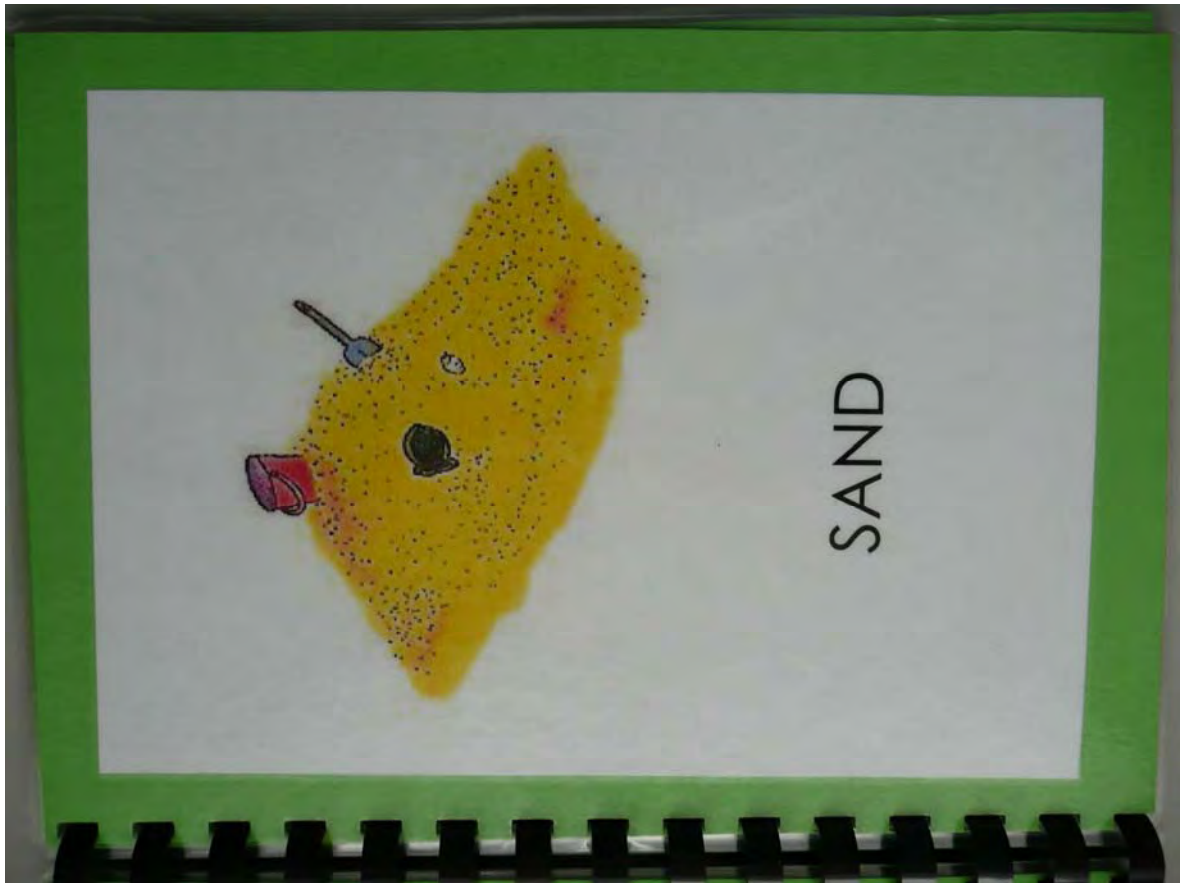


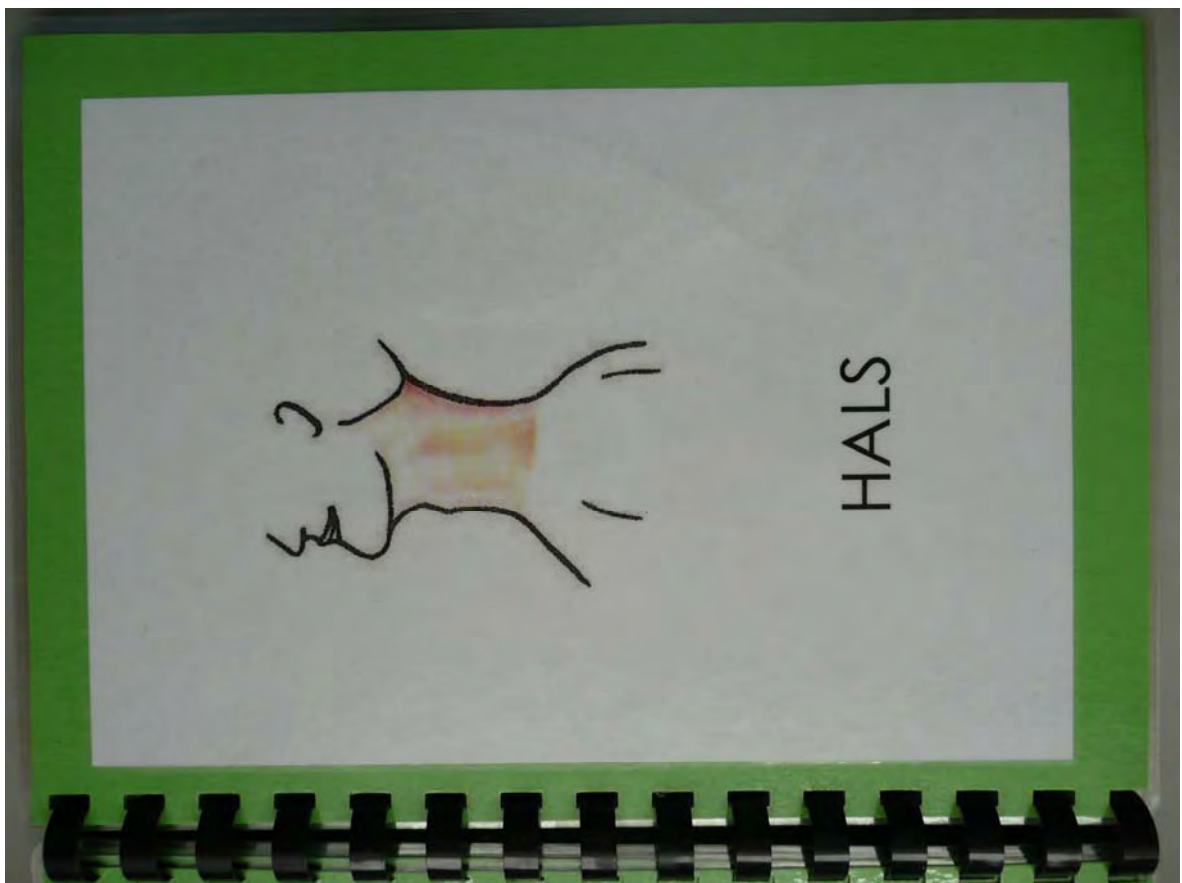
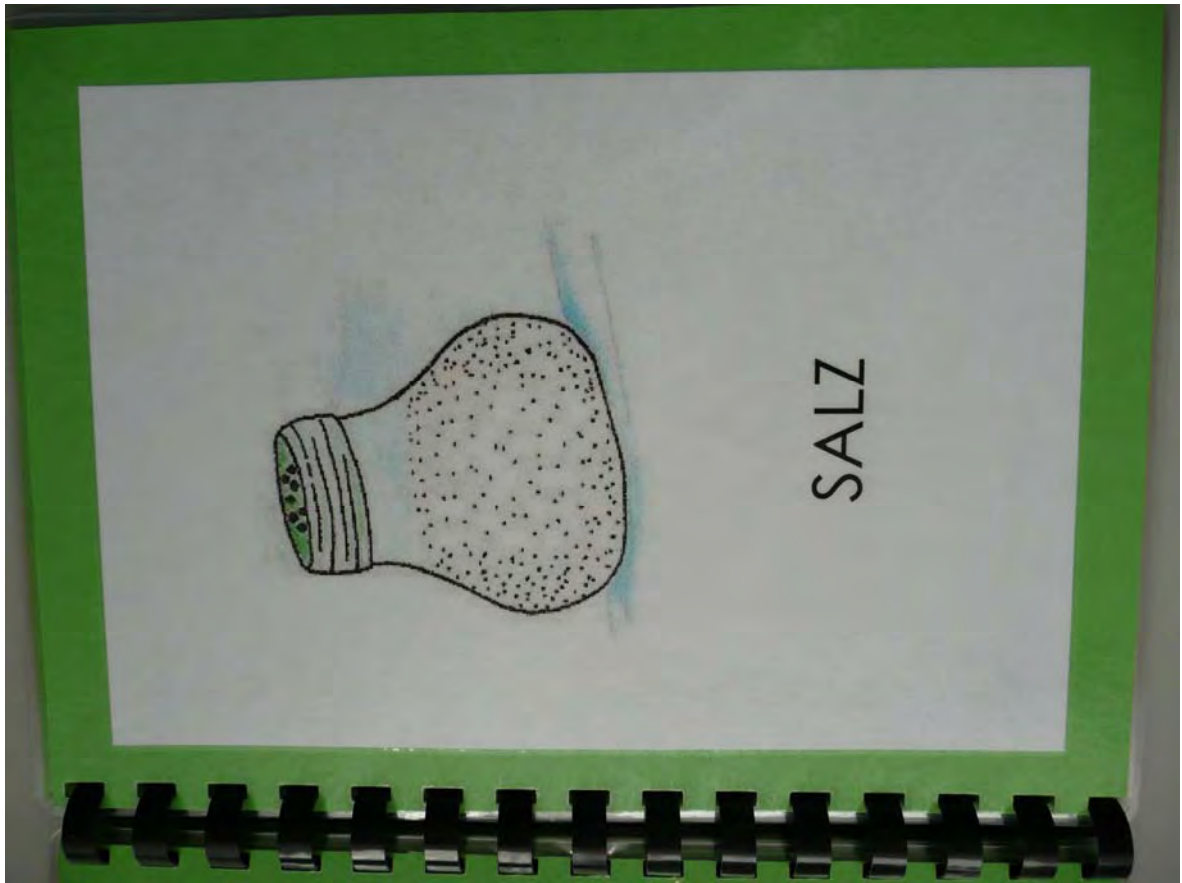


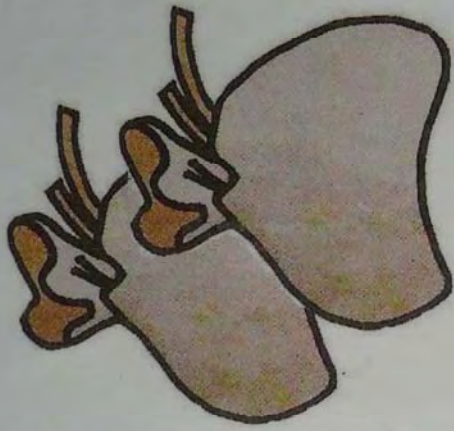








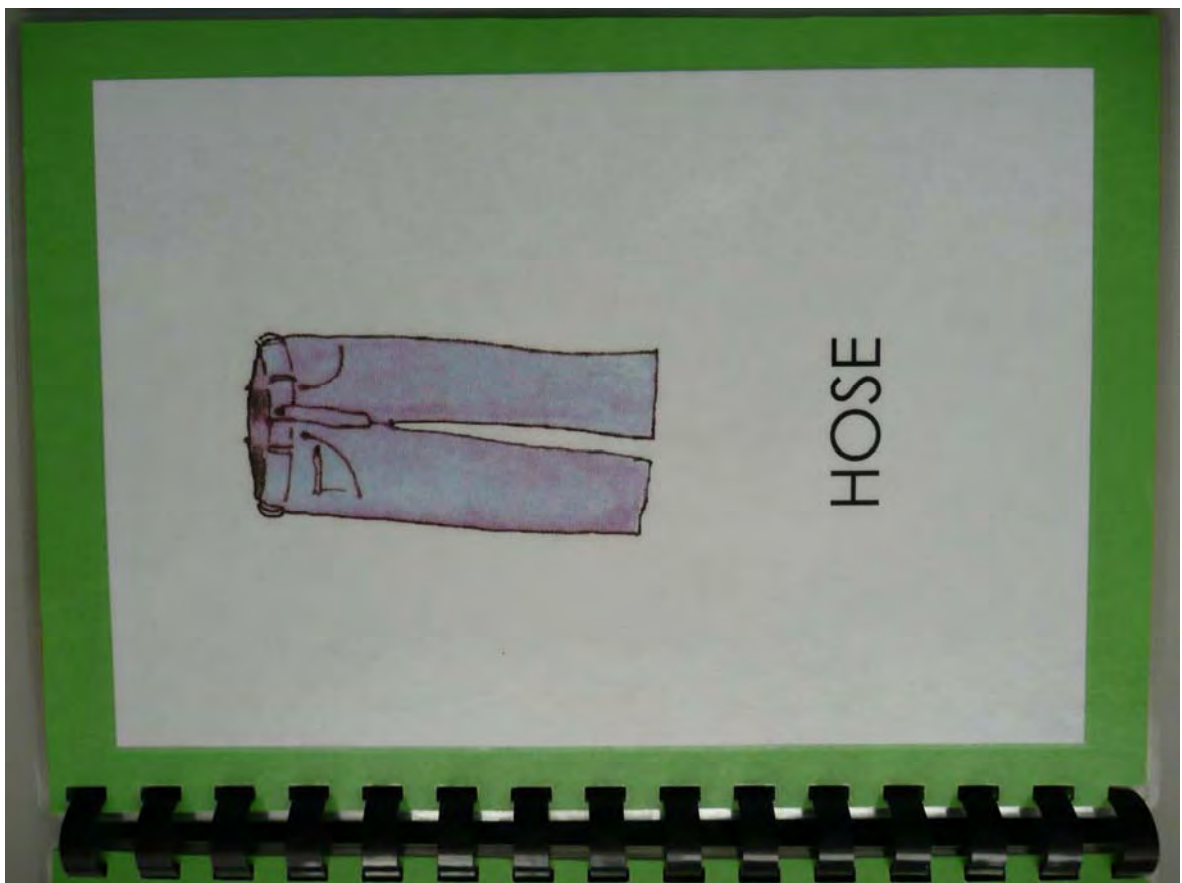


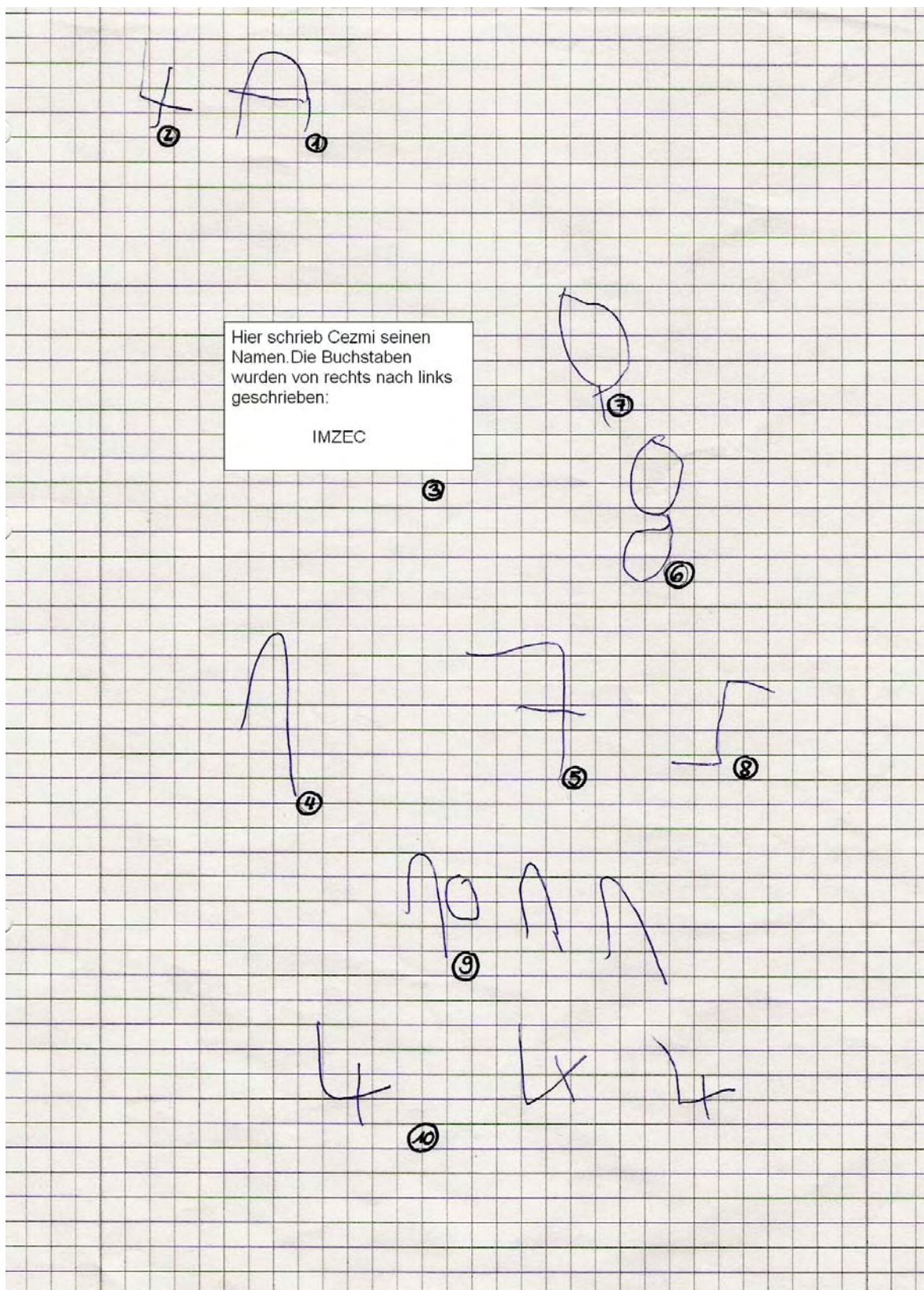


SÄCKE



HECKE





Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den.....

.....

Unterschrift